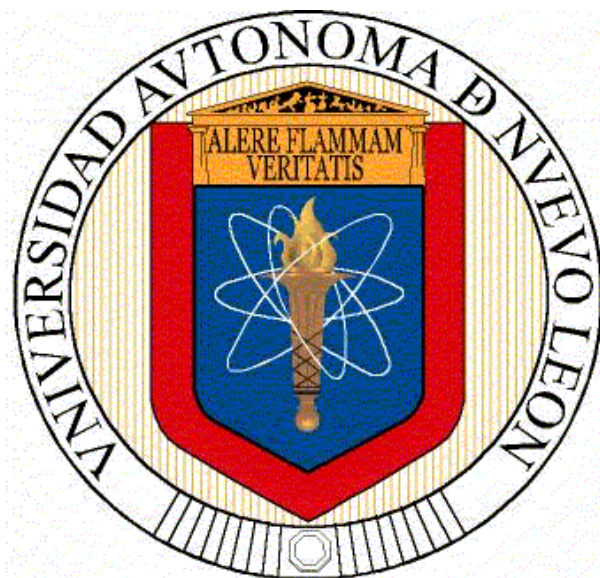


**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE PSICOLOGÍA**



TESIS

**“EVALUACIÓN Y CONTRASTACIÓN EN GENERO DE LAS VARIABLES QUE
INDUCEN Y RESUELVEN LA ACTIVIDAD AUTOTELICA EN ESTUDIANTES DE
NIVEL MEDIO SUPERIOR”**

PRESENTA:

ERICKA MALDONADO PESINA

**COMO REQUISITO PARCIAL PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRÍA EN DOCENCIA CON ORIENTACIÓN EN EDUCACIÓN MEDIA
SUPERIOR**

DICIEMBRE 2015

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
SUBDIRECCIÓN DE POSGRADO E INVESTIGACIÓN**



TESIS

**“EVALUACIÓN Y CONTRASTACIÓN EN GÉNERO DE LAS VARIABLES
QUE INDUCEN Y RESUELVEN LA ACTIVIDAD AUTOTÉLICA EN
ESTUDIANTES DE NIVEL MEDIO SUPERIOR”**

PRESENTA:

ING. ERICKA MALDONADO PESINA

**PARA LA OBTENCIÓN DEL GRADO DE
MAESTRÍA EN DOCENCIA CON ORIENTACIÓN EN EDUCACIÓN
MEDIA SUPERIOR**

**DIRECTOR DE TESIS:
DR. JESÚS HUMBERTO GONZÁLEZ GONZÁLEZ**

MONTERREY, N. L., MÉXICO,

DICIEMBRE DE 2015

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
SUBDIRECCIÓN DE POSGRADO E INVESTIGACIÓN

**MAESTRÍA EN DOCENCIA CON ORIENTACIÓN EN EDUCACIÓN MEDIA
SUPERIOR**

La presente tesis titulada **“Evaluación y contrastación en género de las variables que inducen y resuelven la actividad autotélica en estudiantes de nivel medio superior”** presentada por Ing. Ericka Maldonado Pesina, ha sido aprobada por el comité de tesis.

Dr. Jesús Humberto González González

Director de tesis

Dra. Luz Marina Méndez Hinojosa

Revisora de tesis

Dra. Julymar Alegre Ortiz

Revisora de tesis

Monterrey, N. L., México, Noviembre 2015

Una última palabra Billy, puedes explicarnos ¿Qué sentimientos experimentas cuando bailas?-
No sé.....me siento muy bien....al principio estoy tenso...pero cuando empiezo a moverme, lo olvido todo y es como si desapareciera y todo mi cuerpo cambiara, como si tuviera fuego dentro y me veo volando como un pájaro.....siento como electricidad...sí!...como electricidad.

Billy Elliot

DEDICATORIA

Primeramente a Dios por su infinito amor y bondad.

*A mi padre (+) **Enrique G. Maldonado Leal** y a mi madre **María Esther Pesina Vda. de Maldonado**, por haberme dado el mejor obsequio en la trayectoria, de mi existencia, mi educación, por todo el apoyo, confianza y libertad que me dieron para decidir mi camino y sobre todo por la semilla de superación que sembraron en mí.*

*A mis hermanas **Nancy E. Maldonado Pesina** y **Diana G. Maldonado Pesina**, quienes con su apoyo y muestras de cariño, me han acompañado a lo largo de mi vida.*

*A mi muy querido y amado esposo **Roberto Ángel Elizondo Cantú** y a mis hijos **Cesar Martínez Maldonado** y **Mía Elizondo Maldonado**, pues fueron mi mayor motivación y son quienes me alientan a superarme día con día.*

AGRADECIMIENTOS

Le agradezco a Dios por haberme acompañado y guiado a lo largo de mi carrera, por ser mi fortaleza en los momentos de debilidad y por brindarme una vida llena de aprendizajes, experiencias y sobre todo de felicidad.

Le doy gracias a mis padres por los valores que me inculcaron y por haberme dado la oportunidad de tener una excelente educación en el transcurso de mi vida.

A mis hermanas por ser parte importante de mi vida y representar la unidad familiar.

A mi esposo, por ser una parte muy importante de mi vida, por haberme apoyado en esta meta, pero sobre todo por su paciencia y amor incondicional.

A mis hijos, a quienes agradezco por ser mi mayor motivación y por impulsarme a seguir adelante.

Le agradezco la confianza, apoyo y dedicación de tiempo a mis profesores, por haber compartido conmigo sus conocimientos y sobre todo su amistad.

Un agradecimiento a la Facultad de Psicología de la UANL por el préstamo de sus instalaciones y material de estudio.

Al director de la Preparatoria Núm. 4, M.C. Martin González Aguilar, por su apoyo constante y su ejemplo de entrega y dedicación.

Quiero agradecer también a mis compañeras y compañeros docentes por su apoyo en la elaboración de esta tesis, por compartirme sus opiniones y experiencia las cuales fueron de gran utilidad.

Y a todas aquellas personas y amistades que de una u otra manera contribuyeron a la ejecución de este trabajo.

INDICE

RESUMEN	7
ABSTRACT	8
INTRODUCCIÓN	9
ANTECEDENTES	12
Origen del Flow	12
Motivación intrínseca y Flow	14
Flow y Ansiedad	15
Flow y Rendimiento académico	16
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	17
Objetivo General	20
Objetivos específicos	21
Hipótesis	22
JUSTIFICACIÓN	23
LIMITACIONES Y DELIMITACIONES	26
Consideraciones éticas	26
MARCO TEORICO	27
Psicología Positiva	27
Orígenes de la Psicología Positiva	29
Psicología positiva y felicidad	30
La motivación y la psicología positiva	32
Teoría autodeterminación	33
Motivación	34
Motivación extrínseca	34
Motivación intrínseca	35
La motivación y el estado de flow	36
Estado de <i>flow</i>	38
Flow en la educación	39
Dimensiones del estado de flow	40
Desarrollo de la actividad autotélica	43
Diferencias de género en relación al flow	45
Psicología positiva en América Latina	46
MÉTODO	47
Diseño	47
Participantes	47
Instrumentos	48
Recolección de datos	49
Análisis de datos	51
RESULTADOS	52
DISCUSION Y CONCLUSIONES	60
REFERENCIAS	64
ANEXO	71

RESUMEN

La psicología positiva es una corriente emergente que postula la necesidad de buscar el bienestar emocional y no sólo el tratamiento de trastornos mentales. Se busca que mediante un estado óptimo el individuo fluya en sus actividades laborales o de aprendizaje, llevándolas a cabo por el disfrute que estas producen (Csikszentmihalyi, 2000). El estado de flow está compuesto por nueve fases, siendo metas de este estudio las últimas cinco, presentadas en los siguientes objetivos: 1) evaluar la concentración de la actividad como parte del estado de flow en estudiantes de nivel medio superior, 2) identificar si existen diferencias significativas en función del género en relación a la concentración en la actividad como parte del estado de flow, 3) evaluar la sensación de control como parte del estado de flow en estudiantes de nivel medio superior, 4) identificar si existen diferencias significativas en función del género en relación a la sensación de control como parte del estado de flow, 5) evaluar la pérdida de conciencia como parte del estado de flow en estudiantes de nivel medio superior, 6) identificar si existen diferencias significativas en función del género en relación a la pérdida de conciencia, como parte del estado de flow, 7) evaluar la transformación del tiempo como parte del estado de flow en estudiantes de nivel medio superior, 8) identificar si existen diferencias significativas en función del género en relación a la transformación del tiempo como parte del estado de flow, 9) evaluar la actividad autotélica como parte del estado de flow en estudiantes de nivel medio superior y 10) Identificar si existen diferencias significativas en función del género en relación a la actividad autotélica, como parte del estado de flow. Por lo que se plantea una investigación cuantitativa, no experimental, ex post-facto y transversal. Para alcanzar los objetivos se aplicó de forma autoadministrada una adaptación de la Escala del Estado Flow en la Actividad Estudiantil (EEFAE) de García Calvo et al. (2008) a una muestra de 559 alumnos de una preparatoria del sureste del estado de Nuevo León, siendo la media de edad de 16.8 años. Se establecieron rangos de interpretación para contestar los objetivos uno, tres, cinco, siete y nueve, dividiendo el rango entre tres intervalos: bajo, medio y alto. Las medias obtenidas en las distintas subescalas ubicaron a la muestra general y a la muestra por género en un nivel alto, exceptuando la escala de transformación del tiempo (tanto en la muestra general y en las muestras por género). Las mujeres presentaron medias mayores en la mayoría de las subescalas, exceptuándose la dimensión transformación del tiempo. Para cumplir los objetivos dos, cuatro, seis y ocho se examinó por medio de la t de student si existían diferencias significativas, encontrándose solamente en las subescalas concentración de la actividad y actividad autotélica, donde las mujeres tuvieron los valores más altos.

Palabras clave: Estado de flow, estudiantes de preparatoria, diferencias de género.

ABSTRACT

The positive psychology is an outstanding term aimed to complete the necessity of searching the emotional wellbeing and not only the treatment of emotional disorders. It is searched that the individual by means of an optim state, flows in his labor or learning activities, performing them just by the enjoyment these actions produce (Csikszentmihalyi, 2000). The state of flow is composed by nine phases, from these the former five are taken in consideration in this research, and they are introduced in the following objectives: 1) Evaluate the concentration of the activity as a part of the state of flow in high school students, 2)-Identify whether significant differences exist in function of genre in relationship to the concentration in the activity as a part of the flow, 3)-Evaluate the feeling of control as a part of the flow in high school students, 4)-Identify if there are significant differences in function in genre in relationship to the feeling of control as a part of the state of flow, 5)-Evaluate the loss of consciousness as a part of the state of flow in high school students, 6)-Identify whether significant differences exist in function of the genre in relationship to the loss of consciousness, as a part of the flow, 7)-Evaluate the time transformation as a part of the flow in high school students, 8)-Identify if there are significant differences in function of the genre in relationship to the time transformation as a part of the flow, 9)-Evaluate the selfelic activity as a part of the flow in high school students and 10)-Identify if there are significant differences in function of the genre in relationship to the selfelic activity, as a part of the flow. Due to this, it is developed a quantitative, not experimental, expo-facto and transverse research. In order to get the objectives it was applied the self-managed application, adapted from the Scale of State of Flow in Student Activity de Garcia Calvo et al.(2008) to a sample of 559 students from a high school in the Southeastern of the Nuevo León state, being the age average of 16.8 years old. They were established ranges of interpretation to answer the one, three, five, seven, and nine objectives, divided the range among three intervals: low, medium, and high. The obtained averages in the different subscales set to the general sample and the genre sample in a high level, except for the scale of time transformation (both in the general sample and in the genre sample). The women showed upper averages in most of the subscales, except in the time transformation dimension. To fulfill the two, four, six, and eight objectives, they were examined by means of the t of student if there were significant differences, and they were found just in the subscales of concentration of the activity and in the selfelic activity, where the women got the highest values.

Clue words: State of flow, high school students, genre differences.

INTRODUCCIÓN

Durante muchos años las instituciones educativas de diversos niveles han buscado subsanar aquellas deficiencias que se han presentado en educación y en la adquisición y aplicación de los conocimientos en otros contextos.

Distintas variables han sido abordadas con el fin de predecir futuros cambios o cierta causalidad entre ciertas actividades y el aprendizaje. Entre los constructos abordados se encuentran: la motivación, las estrategias de enseñanza, las estrategias de aprendizaje, la autorregulación, la metacognición, los patrones de aprendizaje. Obedeciendo la mayoría de estos constructos a cuestiones cognitivas del individuo.

Igualmente, en una educación enmarcada en el modelo por competencias ha sido preciso que los profesores diseñen ambientes de aprendizaje creativos, de convivencia, colaboración, trabajo en equipo, con un clima favorable para la participación de los alumnos para ello lograr el proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos, habilidades, competencias, actitudes y valores en cada uno de los estudiantes (Rego, Pereira, Fernandez y Rivera Heredia, 2007).

De esta forma se ha puesto el aprendizaje autodirigido sobre la enseñanza y se ha tenido especial interés en que los alumnos se vuelvan estratégicos, autorregulados y reflexivos capaces de hacer frente a numerosas situaciones de aprendizaje (Ertmer y Newbay, 1996).

Para que el alumno tenga interés de aprender es preciso que haya alguna fuente de motivación que lo lleve a ello. Diversos autores han mencionado la importancia de la motivación en el aula y la han clasificado acorde a la fuente que la produce, ya sea interna, externa o de la tarea (Pintrich, Smith, García y McKeachi, 1990).

Sin embargo, investigadores de la Universidad de Harvard han puesto especial atención en un fenómeno psicológico que se cree tiene más con las diversas actividades de aprendizaje y su culminación con éxito que la motivación tan estudiada: el *flow*.

El flow surge como un constructo de la psicología positiva y trata de explicar la motivación desde la experiencia óptima.

Jiménez-Torres y Cruz (2011) mencionan que el equilibrio entre los retos y las habilidades percibidos es una de las características para experimentar el flow.

Ellos explican que cuando una persona debe enfrentarse a una actividad, los retos que se proponga en relación a esta deben estar en equilibrio con las habilidades percibidas para llevarla a cabo.

Así, hacen hincapié que los altos retos junto a una baja habilidad puede provocar un estado de ansiedad en la persona ante la anticipación de fracaso.

Y, por el contrario, un bajo reto ante una habilidad alta puede llevar al aburrimiento y al abandono de la actividad. Así pues retos altos y altas habilidades percibidas para afrontarlas son los componentes esenciales para alcanzar el flow o canal de flujo y ello puede terminar el tiempo de dedicación a ciertas actividades de estudio o de ocio (Jiménez-Torres y Cruz, 2011).

Una de las poblaciones en las cuales la motivación se ha detectado en niveles inferiores, y por consiguiente es difícil que se presente con frecuencia alta un estado de flow en sus estudiantes es el nivel medio superior, debido a la etapa que atraviesa el ser humano de los 15 a los 18 años: la adolescencia.

Sin embargo, no por ello la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), en el Nivel Medio Superior, no ha dejado de tener altas expectativas frente al desarrollo de sus alumnos, pues explícitamente sugiere que el profesor universitario motive al estudiante a través de una interacción constante, reconociéndolo como sujeto activo del proceso de enseñanza y aprendizaje, así

mismo que propicie en el estudiante el desarrollo de actitudes y percepciones positivas con respecto a la institución, el aula de aprendizaje y frente a las actividades a realizar; que fomente en sus estudiantes el desarrollo de un pensamiento independiente y respetuoso de la pluralidad. Además se requiere que los profesores impulsen el trabajo en equipo, poniendo en práctica actividades colaborativas que despiertan la motivación y el interés por aprender, estimulando la curiosidad y el pensamiento crítico; induciendo a los estudiantes a la investigación, a la práctica profesional y al compromiso con los valores académicos, humanistas y sociales que promueve la UANL (Modelo Académico del Nivel Medio Superior, 2008).

Es por lo anterior que el presente estudio se ubica en la UANL, en su nivel medio superior y tiene especial interés en el constructo flow. Ya que se considera que las conceptualizaciones que se han hecho del mismo están íntimamente relacionadas con las metas organizacionales.

Igualmente, se tiene presente que para lograr el estado de *flow* en los alumnos se debe considerar el usar estrategias de aprendizaje que incluyan recursos cognitivos y elementos de motivación, planeación, dirección y control que ellos mismos elaboran hacia el aprendizaje tal como lo mencionan Valle, González Cabanach, Cuevas González y Fernández Suárez (1998).

En consecuencia y con el interés de colaborar en investigaciones relacionadas con el desarrollo del equilibrio entre las habilidades y las tareas para propiciar estados de flow en los estudiantes se tuvo como foco principal de esta investigación el flow en nivel medio superior. Y por consiguiente se llevó a cabo una exhaustiva revisión de artículos científicos relacionados que se presentan en el siguiente apartado

ANTECEDENTES

Origen del Flow

En los últimos años, el interés por el flow ha ido en aumento y son cada vez más los estudiosos de este fenómeno, a continuación se hace un recorrido por sus antecedentes enmarcándolo dentro del constructo del cual proviene: la motivación.

Como se mencionó, en el sistema educativo, los factores basados en aspectos afectivos, motivacionales y de expectativas del alumnado, juegan un papel fundamental en la creación de los currículos educativos, ya que no solo se enfatiza a los componentes cognitivos implicados en el aprendizaje, sino también a los componentes motivacionales. Se ha comprobado que la motivación es un aspecto central para obtener un buen rendimiento en el aprendizaje de cualquier materia (Corno y Kanfer, 1993; Corno, 1993; Wolters, 1999; Martínez y Galán, 2000).

Una cualidad fundamental de la motivación es la llamada motivación intrínseca (Decy y Ryan, 1985), la cual ha sido descrita como una tendencia a la búsqueda de novedades y retos que ponen a prueba las capacidades personales, la exploración de los propios horizontes y el aprendizaje. Se han encontrado evidencias de que este constructo es de vital importancia en los procesos de aprendizaje (Ryan y Deci, 2000) y en específico se ha afirmado que las estrategias motivacionales son factor clave en la explicación del buen rendimiento académico (Pintrich y De Groot, 1990; Martínez y Galán, 2000; Rinaudo, Cuarto y Donolo, 2003; Wolters y Pintrich, 1998; Mills y Blackstein, 2000.)

Es posible también que el alumno motivado intrínsecamente esté más dispuesto a aplicar un esfuerzo mental significativo durante la realización de la tarea, a comprometerse en procesamientos más ricos y elaborados y en el empleo de estrategias de aprendizaje más profundas y efectivas (Lepper,

1988). En cambio, parece más probable que un estudiante motivado extrínsecamente se comprometa en ciertas actividades sólo cuando éstas ofrecen la posibilidad de obtener recompensas externas; además, es posible que tales estudiantes opten por tareas más fáciles, cuya solución les asegure la obtención de la recompensa.

La investigación y teoría sobre el flow han tenido su origen en el deseo de entender el fenómeno de la actividad motivada intrínsecamente o autotélica. En esta línea Moneta y Csikszentmihalyi (1996) definen el flow como: *experiencia óptima extremadamente disfrutada donde se experimenta total concentración y disfrute con un alto interés por la actividad en sí misma*. Csikszentmihalyi (1990) describe el concepto de flow como una experiencia óptima que parte de la percepciones de las personas de reto y habilidades en determinadas situaciones.

Csikszentmihalyi (1988) investigó la naturaleza y condiciones del hecho de divertirse o del disfrute en la realización de una tarea, entrevistando a jugadores de ajedrez, escaladores, bailarines y otros que enfatizan el disfrute o divertimento como la principal razón para practicar una actividad. También se está estudiando este fenómeno en el trabajo, donde la recompensa extrínseca como el dinero o el prestigio podrían por sí mismos justificar la participación o realización de la tarea. De este modo los investigadores han configurado una visión de las características de la experiencia óptima y de sus condiciones más próximas, encontrando que el flow era bastante similar entre las situaciones de juego y las de trabajo (Nakamura y Csikszentmihalyi, 2002).

Csikszentmihalyi (1975) distingue nueve dimensiones en el estado de flow: metas claras, feedback inmediato, habilidades personales ajustadas a los retos dados, sentido de acción, concentración en la tarea, sentido de control potencial, pérdida de autoconciencia, percepción del tiempo alterado y la experiencia se convierte en autotélica.

En la actualidad se pone de manifiesto el interés que las teorías de flow,

están despertando en el estudio de aspectos motivacionales dentro del ámbito educativo. No obstante, aún no se ha logrado un desarrollo en profundidad en este campo que permita determinar qué patrones de flow son los más adecuados para una educación realmente efectiva.

Por tanto, el propósito de este trabajo es avanzar en el estudio de la teoría de las dimensiones del estado de flow y su comportamiento en estudiantes de nivel medio superior. Se pretende con ello investigar las diferencias que puedan existir en género entre las dimensiones de concentración de la actividad, sensación de control, transformación del tiempo, pérdida de la conciencia y actividad autotélica del estado de *flow* en los estudiantes de nivel medio superior en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Motivación intrínseca y Flow

Respecto investigaciones relacionadas con el flow hay quienes lo han relacionado con la motivación la disciplina y la educación en la práctica deportiva, como Moreno, Alonso Martínez y Cervelló (2005) quienes establecieron las diferencias entre las orientaciones de meta disposicionales, el clima motivacional percibido, la disciplina, la coeducación y el estado de flow en estudiantes de educación física en una muestra de 1103 estudiantes. Encontrando que los alumnos a los que no les gusta la educación física presentan mayores conductas de indisciplina y perciben un clima motivacional impaciente al ego mayor que a los que sí les gusta. Por el contrario reportan que los alumnos a los que sí les gusta la educación física presentan mayores conductas de disciplina, perciben mayor igualdad de trato, aprecian un mayor clima motivacional impaciente a la tarea y se encuentran más orientados a la tarea que al ego; además de poseer un mayor estado de flow que a los que no les gusta.

Una de las investigadoras que probablemente haya realizado estudios sobre flow es Belén Mesurado de la Universidad Nacional de San Luis de Argentina. Ella estudió tres modelos teóricos explicativos de la experiencia

óptima y en uno de sus artículos (Mesurado, 2009) y realiza la comparación de éstos encontrando que un modelo de cuatro factores es el de mejor ajuste.

Igualmente, relacionado con la motivación y el estado del flow, Mesurado (2010) puso a prueba un modelo teórico que postula que el interés de los alumnos por la tarea escolar, la percepción de la habilidad para desarrollar esta tarea y la percepción de desafío que la actividad presenta, ejerce un importante efecto sobre la experiencia óptima en el ambiente educativo. Su estudio por medio de las ecuaciones estructurales concluye que el modelo tiene buen ajuste en los datos empíricos. Igualmente, los datos resultantes del análisis de varianza apoya la hipótesis de que la elección voluntaria de realizar la actividad afecta la experiencia óptima relacionando aún más la motivación con el flow.

Igualmente, Moreno (2014), en su tesis de maestría, evaluó la relación entre motivación intrínseca estrategias docentes significativas y el estado de flow dos centros de educación media superior con la finalidad de conocer si los docentes de nivel medio superior estaban motivados y para examinar si esto tenía relación alguna con el empleo de estrategias para el aprendizaje significativo y el desarrollo de estado de flow en la práctica docente. Los resultados mostraron que existe una correlación moderada respecto a las variables de motivación intrínseca y estado de flow durante la mejor experiencia en la práctica docente; así como una correlación moderada de motivación extrínseca con flow en la peor experiencia.

Flow y Ansiedad

López-Torres, Torregrossa y Roca (2007) investigaron el estado de flow, la ansiedad y el estado emocional en relación con el rendimiento de deportistas de élite. Su muestra estuvo conformada por 10 nadadores a quienes les evaluó la motivación, la orientación a la meta y la habilidad percibida después de pedirles la narración de sus mejores experiencias de rendimiento. También se obtuvieron los relatos y se llevaron a cabo las evaluaciones de

los mismos estados correspondientes a sus peores experiencias de rendimiento y se observó que durante las mejores experiencias de rendimiento se presentaron mayores niveles de flow y de emociones en tono positivo combinados con menores niveles de ansiedad.

Flow y Rendimiento académico

Jiménez Torres y Cruz (2011) analizaron la correlación entre el flujo flujo experimentado con las actividades escolares y el rendimiento escolar obtenido. Para ello examinó el experimentado por una muestra de 166 adolescentes a partir de todas las actividades que efectuaron durante una semana. El flow fue medido a partir de los nueve componentes descritos por Jackson y Csikszentmihalyi. Los resultados indicaron que los hobbies activos reportan un estado de flujo más elevado que el ver la televisión y estudiar. El rendimiento escolar se asoció al tiempo de estudio y al flujo experimentado por el estudio. Estos dos últimos factores resultaron ser predictores del rendimiento en ambos géneros.

Como se observó a lo largo del recorrido de los antecedentes, si bien es cierto que se han llevado a cabo varias investigaciones al respecto del flow, no son tan numerosas y en específico el recorrido presentado sólo un estudio tiene como muestra alumnos de nivel medio superior.

Asimismo, son pocos también los estudios de género.

Por lo que en el presente estudio se pretende examinar las diferencias en cuanto al estado de flow acorde con el género.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Una de las características de gran relevancia para experimentar el flow es la experiencia autotélica, la cual se define por hacer las cosas por propio gusto más que por el hecho de conseguir un objetivo externo. Por lo tanto, alguien en estado de flow es una persona con una fuerte motivación intrínseca. La actividad autotélica está relacionada con el disfrute que un sujeto experimenta al desempeñar una tarea, de modo que ésta se convierte en un objetivo en sí misma, sin buscar otro tipo de recompensa externa.

En uno de los estudios centrados en ese concepto, Adlai-Gail (1994) observó que los adolescentes autotélicos daban más experiencias positivas en la vida diaria, dedicaban más tiempo al estudio, practicaban deportes durante más tiempo a la semana y poseían objetivos mayores y mejor definidos que los no autotélicos.

Asakawa (2001) encontró que, mientras que el nivel de flow se hacía mayor, la calidad de experiencia de los alumnos adolescentes mejoraba de manera significativa en términos de concentración, diversión, felicidad, activación y control percibido de la situación. Además, también analizó las diferencias entre sujetos autotélicos y no autotélicos; detectó que los niveles de retos y habilidades en los primeros estaban más equilibrados que en los no segundos.

Por otro lado, los estudiantes autotélicos tendían a inclinarse a situaciones en las que los retos eran sensiblemente mayores que sus habilidades, mientras que ocurría lo contrario en el caso de los no autotélicos; es decir, en éstos las habilidades sobresalían ligeramente sobre los retos.

En este sentido el presente trabajo plantea que si los alumnos de educación media superior no se encuentran motivados de manera intrínseca, no podrán desarrollar un estado de flow y su rendimiento podría ser de baja calidad. Tomando en cuenta que la propensión de la experiencia autotélica se

desarrolla tras un proceso de motivación intrínseca alto (Moreno, Conte, Borges y González-Cutre, 2008), es decir, que si la persona es motivada para realizar un trabajo en concreto, tiene una competencia clara y plantea objetivos específicos; y con esto logrará obtener una experiencia óptima o de calidad.

Es por ello, que frente a los cambios que atraviesa la UANL se precisa en el nivel medio superior examinar el estado de flow con el fin de proponer cambios en la currícula al respecto.

Ya que como se mencionó, la UANL ha pugnado cada vez más por cambiar el papel pasivo de los alumnos a un papel activo dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo, de forma personal, la autora como docente de una institución del nivel medio superior de la UANL ha detectado la poca motivación interna de los estudiantes frente al aprendizaje.

Al estudiante de nivel preparatoria lo aquejan diversos sucesos a lo largo de su trayectoria académica. Entre ellos, se encuentra el hecho de que en algunos sus cambios hormonales no han terminado. De igual forma, la carga de materias es cada vez mayor y difícilmente pueden cumplir con la cantidad de actividades.

Las academias de las distintas unidades de aprendizaje han realizado un enorme esfuerzo por certificar los procesos de aprendizaje y por garantizar que el modelo por competencias se aplique adecuadamente. Pero para lograrlo las actividades de aprendizaje son cada vez más complejas e implican un mayor análisis. Lo cual en muchas ocasiones no está íntimamente relacionado con las características de la etapa la cual atraviesan los alumnos.

Así bajo esta premisa se tiene interés en evaluar ciertas dimensiones del flow. Como se mencionó anteriormente Csikszentmihalyi (1975) distingue nueve dimensiones en el estado de flow:

1. Metas claras.
2. Feedback Inmediato.
3. Habilidades personales ajustadas a los retos dados.
4. Sentido de acción
5. Concentración en la tarea
6. Sentido de control potencial
7. Pérdida de autoconciencia
8. Percepción del tiempo alterado
9. La experiencia autotélica.

Empero, esta tesis sólo se enfoca en las variables de resolución del estado de flow que son las dimensiones de concentración en la tarea encomendada, sensación de control, pérdida de la conciencia del propio ser, transformación del tiempo y experiencia autotélica.

Igualmente, tomando en cuenta lo que se indicó en este apartado sobre la etapa que atraviesa los alumnos, se tiene principal atención en las diferencias de género, debido al hecho de que probablemente haya ciertas discrepancias en función a la forma en que ambos géneros viven su experiencia autotélica.

Por lo que, surge la siguiente pregunta de investigación:

¿Existen diferencias significativas en función del género al respecto de las dimensiones que resuelven el estado de flow para identificar la actividad autotélica en los estudiantes de nivel medio superior en su proceso de enseñanza-aprendizaje?

Asimismo, durante el desarrollo del estudio nacieron los siguientes cuestionamientos, algo más específicos:

1. ¿Se presenta la *concentración de la actividad*, como parte del estado de flow, en estudiantes de nivel medio superior?
2. ¿Existen diferencias significativas en función del género en relación a la

concentración en la actividad, como parte del estado de flow?

3. ¿Se presenta la *sensación de control*, como parte del estado de flow, en estudiantes de nivel medio superior?
4. ¿Existen diferencias significativas en función del género en relación a la *sensación de control*, como parte del estado de flow?
5. ¿Se presenta la *pérdida de conciencia* como parte del estado de flow en estudiantes de nivel medio superior?
6. ¿Existen diferencias significativas en función del género en relación a la *pérdida de conciencia* como parte del estado de flow?
7. ¿Se presenta la *transformación del tiempo*, como parte del estado de flow, en estudiantes de nivel medio superior?
8. ¿Existen diferencias significativas en función del género en relación a la *transformación del tiempo*, como parte del estado de flow?
9. ¿Se presentan la *actividad autotélica* como parte del estado de flow, en estudiantes de nivel medio superior?
10. ¿Existen diferencias significativas en función del género en relación a la *actividad autotélica* como parte del estado de flow?

Objetivo General

Para resolver las interrogantes anteriores se planteó el siguiente objetivo general: Evaluar si existen diferencias significativas en función del género al respecto de las dimensiones que resuelven el estado de flow para identificar la actividad autotélica en los estudiantes de nivel medio superior en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Objetivos específicos

Las metas a lograr para poder alcanzar el objetivo general quedan enmarcadas en los siguientes objetivos específicos:

1. Evaluar la *concentración de la actividad* como parte del estado de flow en estudiantes de nivel medio superior.
2. Identificar si existen diferencias significativas en función del género en relación a la *concentración en la actividad* como parte del estado de flow.
3. Evaluar la *sensación de control* como parte del estado de flow en estudiantes de nivel medio superior.
4. Identificar si existen diferencias significativas en función del género en relación a la *sensación de control* como parte del estado de flow.
5. Evaluar la *pérdida de conciencia* como parte del estado de flow en estudiantes de nivel medio superior.
6. Identificar si existen diferencias significativas en función del género en relación a la *pérdida de conciencia*, como parte del estado de flow.
7. Evaluar la *transformación del tiempo* como parte del estado de flow en estudiantes de nivel medio superior.
8. Identificar si existen diferencias significativas en función del género en relación a la *transformación del tiempo* como parte del estado de flow.
9. Evaluar la *actividad autotélica* como parte del estado de flow en estudiantes de nivel medio superior.
10. Identificar si existen diferencias significativas en función del género en relación a la *actividad autotélica*, como parte del estado de flow.

Hipótesis

A partir de los resultados esperados de los análisis al instrumento se plantearon las siguientes hipótesis estadísticas:

1. Se presenta *concentración de la actividad* como parte del estado de flow en estudiantes de nivel medio superior.
2. Existen diferencias significativas en función del género en relación a la *concentración en la actividad* como parte del estado de flow.
3. Se presenta *sensación de control* como parte del estado de flow en estudiantes de nivel medio superior.
4. Existen diferencias significativas en función del género en relación a la *sensación de control* como parte del estado de flow.
5. Se presenta *pérdida de conciencia* como parte del estado de flow en estudiantes de nivel medio superior.
6. Existen diferencias significativas en función del género en relación a la *pérdida de conciencia*, como parte del estado de flow.
7. Se presenta *transformación del tiempo* como parte del estado de flow en estudiantes de nivel medio superior.
8. Existen diferencias significativas en función del género en relación a la *transformación del tiempo* como parte del estado de flow.
9. Se presenta la *actividad autotélica* como parte del estado de flow en estudiantes de nivel medio superior.
10. Existen diferencias significativas en función del género en relación a la *actividad autotélica*, como parte del estado de flow.

JUSTIFICACIÓN

El principal motivo para llevar a cabo esta investigación es el de aportar a los investigadores de la psicología educativa información válida y confiable acerca del flow en relación a las diferencias de género.

El presente estudio servirá principalmente para saber si se presenta o no actividad autotélica o experiencia óptima en estudiantes del nivel medio superior.

Mediante los datos encontrados en esta investigación se podrá identificar si están presentes, en los estudiantes de nivel medio superior, ciertas características del estado del flow.

Lo cual significa que se podrá saber si los estudiantes logran adentrarse plenamente en sus actividades de aprendizaje liberándose de pensamientos irrelevantes, así como de preocupaciones al momento de tener sus experiencias; llegando a desaparecer la conciencia que tiene sobre sí mismo. Todo ello mediante la concentración profunda acompañada de satisfacción y disfrute.

Igualmente se podrá examinar si existe sensación de control de la actividad. Como ya se ha mencionado, en el estado de flow no importa lo complicado o difícil que sea la actividad, sino que es necesario que el estudiante pueda decidir qué hacer en cada momento de ésta, que puede evaluar lo que está haciendo, pueda cambiar el rumbo de su acción y que junto con ello experimente disfrute.

También, se podrá saber si hay pérdida de conciencia y de la noción del tiempo, es decir si se sabrá con certeza si los estudiantes logran estar absortos en su actividad que pierden la noción del tiempo y de sí mismo.

En sí se tendrán indicadores para determinar si la experiencia autotélica se realiza, ya que una experiencia autotélica es aquella en que la recompensa

obtenida se deriva del mismo acto de realizar la actividad.

Como se mencionó la investigación servirá para conocer si los estudiantes logran el estado de flow, impactando directamente esto en las instituciones de educación media superior donde se aplicarán los instrumentos.

Ya que los encargados de administrar la preparatoria podrán tener producto acceso a información válida y confiable que aporten evidencia sobre la motivación, así se sabrá si realmente los estudiantes se comprometen en sus actividades de aprendizaje y ese mismo aprendizaje es lo que los lleva realizarlas.

Esto dará pauta a un rediseño de los programas, donde la prioridad sea la creación de actividades de aprendizaje llamativas e innovadoras donde el estudiante sea motivado por la propia actividad de aprendizaje y no por la calificación; aumentado de esta forma su rendimiento académico. Ya que acorde con Soler y Chirólde (2010), constataron que una actitud emocional positiva, el conocimiento de lo que se estudia y la autoestima desarrollada o parcialmente desarrollada, se presentan como indicadores motivacionales que pueden influir en el rendimiento académico. Es decir, si el alumno se encuentra con un alto nivel de motivación, se sentirán poseídos por un sentimiento de gozo creativo, vivirán momentos de concentración activa, de absorción en lo que se está haciendo y lograrán una experiencia óptima, posterior a desarrollar el estado de flow (Csikszentmihalyi, 2013).

Lo anterior tendrá un impacto favorable en la comunidad donde se ubica la preparatoria, ya que los cambios que puedan realizarse en las instituciones educativas repercutirán inmediatamente en la sociedad; ya que un currículo existe para satisfacer las necesidades de la sociedad y los alumnos (aunque sea en nivel preparatoria) están capacitados para aplicar sus conocimientos en su comunidad.

En sí, este estudio resolverá problemas de la vida real, ya que el principal problema que enfrenta en los docentes en las aulas de nivel medio superior es la falta de motivación de los alumnos y aquí se tendrán datos confiables para promover cambios dentro de las situaciones del nivel medio superior donde se apliquen.

Como se ha mencionado la motivación es un factor imprescindible para que se logre el aprendizaje, por lo que el alcance del presente estudio aportará datos a los interesados en investigaciones relacionadas con la psicología educativa respecto a la motivación vista desde la perspectiva del estado de flow con el fin de incrementar el rendimiento académico de los estudiantes. Tomando en cuenta que el flow es un mejor predictor del rendimiento escolar que la medición de habilidades académicas. Los estudiantes que reportan mayor flow durante las clases, también logran mejores resultados escolares (Whalen, 1998).

Finalmente, se afirma que debido al hecho de que esta investigación se realizó en una preparatoria de la Universidad Autónoma de Nuevo León se espera que sus resultados se puedan aplicar a las demás preparatorias de la UANL.

LIMITACIONES Y DELIMITACIONES

La investigación está enmarcada en la perspectiva teórica de la psicología positiva y no se contemplaron otros abordajes que de igual forma han realizado aportes sobre el flow. Igualmente, no se analizarán todas las dimensiones del flow propuestas por Csikszentmihalyi (1975), sino sólo las relacionadas con la resolución del estado de flow.

Los instrumentos de recolección de datos son de autoreporte, por lo que la información recabada está sujeta a las limitaciones de este tipo de herramientas, ya que los participantes pueden responder en términos de deseabilidad social.

El presente trabajo se realizó con la participación voluntaria de estudiantes de nivel medio superior, por lo que no ha sido posible controlar algunos factores como la selección aleatoria de los mismos; cabe aclarar que esta limitación es propia de las investigaciones no experimentales que se desarrollan en ambientes escolares.

Consideraciones éticas

Como ya se mencionó, la libertad de coerción estuvo presente durante las aplicaciones del instrumento, pero, además de que la decisión por parte de los encuestados de participar fue totalmente voluntaria, se les indicó que podrían optar en cualquier momento no continuar contestando el instrumento sin que por ello hubiera algún tipo de repercusión.

También, se les dijo que los resultados serían tratados con confidencialidad y que la investigación se llevaba a cabo sin fines de lucro, ya que su finalidad única es dotar a los investigadores interesados en el flow datos confiables y válidos sobre las diferencias de género al respecto.

MARCO TEORICO

En este capítulo se realiza una explicación teórica a cerca de la psicología positiva, la teoría de la autodeterminación, la motivación y la dimensión de experiencia autotélica del estado de flow,

Psicología Positiva

Según la definición que dio la Organización Mundial de la Salud (OMS, 1946) un estado saludable es aquel “estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente un estado ausente de afecciones o enfermedades”. Debido a esta definición se ha llegado a una nueva concepción de salud, la que ha dejado de ser únicamente la ausencia de enfermedad, y se le ha añadido el bienestar físico, mental, emocional, social, espiritual, sexual y medioambiental. Así, a partir de ese momento se empezó a promover la salud en lugar de sólo preocuparse por prevenir la enfermedad. Una buena salud depende de muchos factores diversos, como la medicina, la política, la sociedad y del individuo mismo.

Ahora bien, la psicología es el campo encargado de garantizar un completo bienestar mental y emocional, y es definida como ciencia que estudia el entendimiento y la conciencia de las personas y la forma en que influyen en su comportamiento; estudia la constitución, el comportamiento y los estados de la mente de la persona humana. En definitiva, la psicología tiene la función de curar los problemas o enfermedades mentales y al mismo tiempo garantizar un completo bienestar de la mente. Estudia muchas ramas diferentes, como por ejemplo la psicología ambiental, la clínica, la cognitiva, la neuropsicología y muchas otras. Y una de las últimas ramas de la psicología creada es la llamada “Psicología Positiva”.

La *psicología positiva* comenzó a ser conocida como tal en 1998, y desde su aparición ha ido acompañada de un psicólogo estadounidense, el positivista Martin Seligman. Esta disciplina de la psicología surgió con la intención de

recordar que la verdadera función de la psicología no es sólo arreglar los problemas mentales, sino que la psicología también es la encargada de encontrar las fortalezas y las virtudes de la persona para conseguir una mejor calidad de vida, es decir, la psicología tiene la función de conseguir un bienestar mental, y no sólo de curar sus enfermedades. En sí, la psicología positiva fue definida por Seligman (1999) como el estudio científico de las experiencias positivas, los rasgos individuales positivos, las instituciones que facilitan su desarrollo y los programas que ayudan a mejorar la calidad de vida de los individuos, mientras previene o reduce la incidencia de la psicopatología. Fue definida también como el estudio científico de las fortalezas y virtudes humanas, las cuales permiten adoptar una perspectiva más abierta respecto al potencial humano, sus motivaciones y capacidades (Contreras y Esguerra, 2006).

Es el campo de la psicología encargado del bienestar y del funcionamiento óptimo, y su objetivo es el de ampliar el foco de la psicología más allá de la enfermedad y su cuidado.

De este objetivo se derivan tres objetivos más específicos, estos son:

- El estudio de las emociones positivas.
- El estudio de la personalidad positiva.
- El estudio de las instituciones que generan lo que se entiende como felicidad o instituciones positivas.

La psicología positiva centra su atención en actitudes y emociones positivas, en potenciar fortalezas y en fomentar comportamientos que garanticen una buena calidad de vida.

Las emociones positivas son las principales aportes de la psicología positiva ya que menciona que el sentimiento de felicidad o bienestar es bastante estable en los seres humanos, y se encuentra compuesto por un puntaje fijo, probablemente hereditario, que es independiente del

ambiente en el que vivimos, el cual se puede modificar por circunstancias específicas, pero después de algunos meses regresa a su nivel de línea de base; el temperamento es una de ellas.

Por su parte, en el plano subjetivo del campo de la psicología positiva se encuentran sobrevaloradas las experiencias subjetivas como el bienestar, la alegría y la satisfacción (en el pasado); la esperanza y el optimismo (para el futuro); y el flow y la felicidad (en el presente). A nivel individual, se puede decir, que los rasgos individuales positivos son la capacidad para amar, la vocación, valentía, habilidad interpersonal, sensibilidad estética, la perseverancia, el perdón, la originalidad, espiritualidad, sabiduría y el alto talento. Asimismo, a nivel de grupo, se trata de las virtudes cívicas y las instituciones que mueven a los individuos hacia una mejor ciudadanía como lo son la responsabilidad, el cuidado, el altruismo, el civismo, la moderación, la tolerancia, y la ética de trabajo (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000).

Actualmente se cuenta con suficientes datos para afirmar que las emociones positivas tienen una gran influencia en la salud y el bienestar, ya que favorecen el crecimiento personal, permitiendo sentimientos de satisfacción con la propia vida, teniendo esperanza, siendo optimistas y más felices. De esta manera, se puede decir que la psicología desde una perspectiva positiva centra su atención en las fortalezas o atributos específicos positivos de las personas.

Orígenes de la Psicología Positiva

Contreras y Esguerra (2006) hacen un recorrido teórico del origen de la psicología positiva, explicando por qué en otras épocas la psicología estuvo ocupada de las enfermedades, en vez de promocionar la salud. Citando a Strumfer (2004) y Vera (2006) indican que el desarrollo teórico e investigativo que ha dominado a la psicología a lo largo del tiempo ha estado centrado en las emociones negativas, y en la debilidad humana en general, dando lugar a un marco disciplinar sesgado hacia lo patológico, aspecto que ha incidido en que

la psicología sea identificada como psicopatología o psicoterapia.

Como se sabe en la mayoría de los campos de aplicación de las diferentes disciplinas, la guerra es la aliciente para el desarrollo de éstas, y al parecer este marcado énfasis en lo patológico estuvo influido por la Segunda Guerra Mundial, período en el que la psicología se consolidó como una disciplina dedicada a la curación y a la reparación de daños (Seligman y Christopher, citados en Contreras y Esguerra, 2006), bajo el modelo biomédico dominante en ese entonces. No obstante antes de la guerra, los objetivos de la psicología no solo estaban orientados hacia la curación de los trastornos mentales, sino que sus acciones debían contribuir a que la vida de las personas fuera más productiva y plena, lo que implicaba identificar y desarrollar el talento y la inteligencia de las personas. Tras la guerra y por diferentes circunstancias, estos últimos objetivos fueron rezagados y la psicología se dedicó exclusivamente al tratamiento del trastorno mental y a aliviar el sufrimiento humano (Seligman y Csikszentmihalyi, citados por Contreras y Esguerra, 2006)

Así, acorde con Contreras y Esguerra (2006) en los últimos años, se ha venido produciendo un cambio en la investigación en psicología, que evidencia una tendencia a abordar las variables positivas y preventivas en lugar de los aspectos negativos y patológicos que tradicionalmente se estudian.

En síntesis, acorde con Seligman y Christopher (2000), el objetivo de lo que se ha llamado psicología positiva es justamente catalizar este cambio de la psicología, hacia el desarrollo de las fortalezas de las personas. En relación, con lo anterior, la principal tarea de prevención en esta década, será estudiar y entender cómo se adoptan esas fortalezas y virtudes en niños y jóvenes, elemento fundamental para la prevención de los llamados desórdenes mentales.

Psicología positiva y felicidad

Ubicando ahora, la psicología positiva en el tiempo de los primeros

filósofos, Hervás (2009) indica que como apuntó Peterson (2006), la psicología positiva tiene un corto pasado, pero una larga historia y que el interés de estudiar el bienestar y la vida satisfactoria se remontan a la época de la Grecia clásica e incluso antes.

Para Epicuro, felicidad se reducía a placer y ausencia de dolor. Siempre se ha de escoger aquellas acciones que aportan más placer y de forma más duradera.

Aristóteles, por ejemplo, escribió en profundidad sobre la eudaimonia (felicidad o plenitud), y sobre cómo la vida virtuosa podía ser la vía para llegar a ella (Hervás, 2009). Los estoicos llevan a su máxima expresión la necesidad de aislarse del mundo sensible y terrenal. La razón debe estar por encima de toda emoción para llegar a la sabiduría o "apatheia" y el dominio absoluto de uno mismo es lo que nos llevará a la felicidad. Otros filósofos importantes, como Spinoza también escribieron sobre aspectos humanos relacionados con el bienestar. Para él, la clave de la felicidad está en encontrar lo que hace crecer a la persona y evitar lo que la hace pequeña. Esto sólo se puede saber a través de la experimentación. Cuando algo provoca alegría, se está potenciando la felicidad del individuo, mientras que cuando algo provoca tristeza, se disminuye la fuerza vital de este individuo.

Según el budismo, lo importante para ser feliz es lo que llaman "tener conciencia". Por conseguir la vida feliz y la sabiduría, es fundamental ser conscientes de uno mismo. El budismo es lucha, no resignación. Según los budistas cada uno es lo que piensa y, si logra dominar su mente, conseguirá un estado de felicidad.

Para Nietzsche hay dos tipos de felicidad, la primera es aquella en la que aspiran los mediocres (una vida cómoda y de placeres) y la segunda, aquella vida en la que se enfrentan retos con un consecuente aumento de la fuerza vital. Se podría decir que el denominador común en la historia sería la búsqueda de la felicidad desde cualquier enfoque, sin embargo, las

divergencias surgen a la hora de definir qué se entiende por felicidad.

Igualmente, menciona Hervás (2009), que dentro de la historia de la propia psicología también hay grandes antecedentes de la psicología positiva, ya que para él, las posturas más relacionadas son las de Abraham Maslow y Carl Rogers, quienes recuperaron una visión positiva del ser humano frente a las visiones reduccionistas propuestas por las dos marcadamente pesimistas corrientes dominantes de la época: el conductismo y el psicoanálisis; surgiendo así el movimiento humanista, la cual podría considerarse la corriente psicológica donde engrana la psicología positiva.

La motivación y la psicología positiva

La relación que expresa Hervás (2009) entre la felicidad y la teoría de Abraham Maslow, es quizá la relación más cercana de esta con la psicología mayormente mencionado por los autores.

En 1954, Abraham Maslow introdujo la teoría de la motivación humana con la que también dio a conocer ideas como las de necesidad de desarrollo y de auto-renovación. Los pensamientos de Maslow se pueden ver proyectados en la cita, que dice: “La ciencia de la psicología ha tenido más éxito en la parte negativa que en la positiva, nos ha enseñado mucho sobre los defectos del hombre, sus aspiraciones y sobre su total capacidad psicológica. Es como si la psicología hubiera decidido voluntariamente quedarse restringida a la mitad de su jurisdicción legítima” (Maslow, 1998, p.17).

Muchos positivistas creen que de esta cita y de la teoría de Maslow se derivan *las bases de la psicología positiva*. Después de Maslow aparecieron psicólogos que también iban elaborando teorías con un toque positivista. La teoría de Maslow fue seguida por otras teorías que también trataban temas los que ayudaron en la aparición de la psicología positiva, teorías como las de Marie Jahoda (1958), la de Rotter (1966), la de Allport (1968), la de Rogers (1972) la de Bandura (1977) y la de Frankl (1979). Por eso en el siguiente

apartado se define el concepto de motivación y se vincula con la felicidad del ser humano.

Teoría autodeterminación

La psicología positiva se centra en resaltar los aspectos positivos de la conducta humana, sin dejar de analizar los negativos. Su objetivo es mejorar la calidad de vida y el bienestar de las personas, parte de la idea de que en todo ser humano existen estados mentales positivos y que estimulándolos pueden aumentar la sensación de bienestar. Por ejemplo, la autoestima, optimismo, esperanza, perseverancia, creatividad, fluir, entre otros. El experimentar emociones positivas nos conduce a estados mentales, procesos cognitivos y conductas que nos preparan para afrontar con éxito los desafíos, dificultades y adversidades que se puedan presentar en la vida (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000). Por lo tanto, es conveniente analizar la investigación de las tendencias inherentes del crecimiento de las personas y de las necesidades psicológicas innatas que son la base de su auto-motivación y de la integración de la personalidad; así como de las condiciones en que se vinculan estos procesos positivos (Harter, 1978; White, 1963).

Un enfoque hacia la motivación humana y la personalidad que enfatiza la importancia de la evolución de los recursos humanos internos para el desarrollo de la personalidad y la autorregulación de la conducta es la teoría de la autodeterminación (Ryan y Deci, 2000b) la cual postula que los individuos son proactivos y comprometidos o pueden ser pasivos y alineados, debido a las condiciones sociales en que desarrollan su función. Asimismo, los individuos tienden a ser activos y orientados al crecimiento (Deci y Ryan, 2000).

Para Deci y Ryan (1985), la teoría de la autodeterminación es clave en la formulación del flow ya que en gran parte depende de la motivación. La teoría de la autodeterminación es donde el individuo logra estar motivado intrínsecamente por su capacidad de autonomía, competencia y relación con el

entorno y hay una gran probabilidad que se experimente flow al realizar la acción.

Esta teoría maneja un enfoque hacia lo humano y lo personal (Ryan & Deci, 2000), está compuesta por tres niveles: desmotivación, motivación intrínseca y extrínseca (Tucker y Winsor, 2013).

Motivación

De acuerdo con los creadores de la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 2000), la motivación es un continuum que experimenta tres estadios: el primero, desmotivación, es no hacer nada; el segundo, motivación extrínseca y, el tercero, motivación intrínseca. La gente tiene diferentes tipos y cantidades de motivación (Deci, Koestner y Ryan, 2001).

La motivación es la fuerza que energiza, dirige y mantiene el comportamiento humano (Steers y Porter, 1991). Estar motivado es tener el impulso para hacer algo. Una persona que no siente ímpetu o inspiración para emprender una actividad está desmotivada, mientras otra que está energizada para un fin se considera como motivada (Ryan y Deci, 2000a).

La motivación es considerada como un factor que determina el logro de ciertas tareas a realizar; por lo cual, las personas son motivadas por distintos motivos. Los sujetos se encuentran motivados al realizar una actividad que valoran y les produce un estado de satisfacción al obtener una recompensa gratificante (Ryan & Deci, 2000). Los climas motivacionales son factores que propician el desarrollo de las necesidades psicológicas, facilitando los elementos intrínsecos y autodeterminados en las personas, al realizar tareas o actividades que den sensación de bienestar (Balaguer, Castillo, y Duda, 2008).

Motivación extrínseca

Al hablar de motivación extrínseca, dirigimos la atención de la actividad a realizar, por el simple objetivo de lograr un resultado, a diferencia de la

motivación intrínseca, la cual, se centra en el interés de la persona, por el hecho de experimentar la satisfacción que produce el llevar a cabo cierta actividad o tarea (Ryan y Deci, 2000). En base a esto, la teoría de la autodeterminación menciona que la motivación extrínseca puede presentar grandes cambios, respecto a su autonomía relativa (Ryan y Connell, 1989).

La motivación extrínseca es la ejecución o desempeño de una actividad, con el fin de lograr resultados concretos, generalmente determinados por una fuerza externa. Es un estado menos autónomo que la motivación intrínseca; implica la ejecución de una actividad, con el fin de obtener un resultado independiente (Ryan y Deci, 2000a). Para concluir la teoría de la autodeterminación dice, que al estar las personas involucradas en un proceso de interacción en su contexto, necesitan experimentar un estado competente y autónomo, sin dejar de lado, la relación con los demás; al llevar a cabo esto, se presenta una satisfacción ideal que propicia el desarrollo de la motivación autodeterminada (Deci y Ryan, 1985). Al detectar presencia de satisfacción personal relacionada con los demás resulta conveniente analizar el estado de flow, que a continuación se menciona.

Motivación intrínseca

La motivación intrínseca implica involucrarse libremente en determinadas actividades. Es la tendencia inherente para buscar retos y novedades, para extender y ejercitar las propias capacidades, para explorar y aprender. Es realizar una actividad para obtener satisfacción inherente, ya que ésta se realiza en ausencia de una recompensa externa que la controle (Ryan y Deci, 2000b; Deci y Ryan, 2000).

Por otra parte, la motivación intrínseca de los estudiantes está altamente correlacionada con la estructura de la institución educativa. Cuando la institución posibilita la elección voluntaria, los alumnos experimentan mayor disfrute e interés en el aprendizaje (Yair, 2000).

La motivación y el estado de flow

Mihaly Csikszentmihalyi, una de las figuras líderes de la psicología positiva, se interesó, a partir de los años 70, en las personas que dedicaban mucho tiempo y energía en actividades diversas, por el simple placer de hacerlas, sin esperar a cambio gratificaciones en forma de dinero o de reconocimiento social (jugadores de ajedrez, alpinistas, bailarines, por ejemplo). Sus observaciones le han llevado a concluir que la felicidad se da cuando "damos lo mejor de nosotros mismos". Describe un principio de experiencia óptima, un estado de *flow*, en el que estamos completamente absortos en lo que estamos haciendo. Puede ser una actividad muy gratificante, como escribir un libro, escalar una montaña o una simple actividad de la vida cotidiana en la que habremos sabido encontrar un interés por implicarse en ella totalmente. Incluso a veces se puede aplicar a lo que normalmente se considera un trabajo pesado (lavar platos, planchar, etc.).

Para entender la base del flow se parte entonces de la motivación definida como el conjunto de factores personales y sociales que favorecen el inicio de un comportamiento, la persistencia en él o la intención de abandonarlo (Escartí y Cervello, 1994), la motivación es un factor que determina el adecuado desarrollo del flow en un individuo.

Las razones que llevan a involucrarse en una actividad conllevan un triple constructo de motivación: motivación intrínseca, motivación extrínseca y amotivación. Constructo que permite entender los procesos psicológicos que influyen en la realización de toda conducta (Frederick y Ryan, 1995).

Existen tres tipos de motivación intrínseca, motivación intrínseca hacia el conocimiento por el placer de aprender, la motivación intrínseca hacia la ejecución por mejorarse a sí mismo, y en tercer lugar la motivación intrínseca hacia la estimulación de los propios sentidos relacionando este último directamente con el flow (Deci y Ryan, 1985).

Desde un punto de vista fenomenológico, la motivación intrínseca lleva al individuo a experimentar relajación, tranquilidad y concentración en la tarea mientras la motivación extrínseca conlleva la necesidad de aprobación social y tensión en general. Por su parte, la motivación extrínseca se halla determinada por factores externos que van influyendo en la búsqueda de mejorar las habilidades y los retos a conseguir, experimentar emociones agradables y premios afectivos.

El último factor que compone el constructo de la motivación es la amotivación o falta de intencionalidad y por tanto, la relativa ausencia de motivación (Deci y Ryan, 1985).

En este factor de motivación los sentimientos que embargan a un sujeto son aquellos de incompetencia y muy baja controlabilidad. La amotivación se ha clasificado en cuatro tipos: la de creencias de falta de capacidad/habilidad que estaría en su línea de la definición en donde la percepción de competencia y capacidad ante la realización de la actividad influye directamente sobre la motivación intrínseca; la segunda se define como la seguridad del sujeto de no lograr los resultados deseados; el tercer tipo trata de las creencias de capacidad y esfuerzo, ejemplo de ello es que una persona considere que sus capacidades provocarán la necesidad de llevar a cabo un gran esfuerzo para lograr el objetivo; y por último las llamadas creencias de impotencia, ante la sobrevaloración de la tarea que se tiene que realizar (Pelletier et al., 1998)

Kowall y Fortier (1999) mencionan que la motivación autodeterminada intrínseca o extrínseca se relaciona directa y proporcionalmente con el estado de flow, Al contrario de la amotivación la cual no influye directamente sobre este estado. Una alta orientación a la tarea genera realmente experiencias de flow, mientras que la orientación al ego o de motivación extrínseca dificulta lograr ese estado.

Estado de *flow*

El *flow* fue introducido en la literatura científica por Mihaly Csikszentmihalyi, quien lo definió como el estado de experiencia óptima que las personas expresan cuando están intensamente implicadas en lo que hacen y que les resulta divertido hacer (Csikszentmihalyi, 2013). Moneta y Csikszentmihalyi (1996), describen que cuando una persona se encuentra en el estado de *flow*, el crecimiento simultáneo de oportunidades de acción o desafíos y las habilidades de la persona, aumentan la concentración en la actividad, y a su vez conduce a la atención objetiva, más eficiente y enfocada.

Csikszentmihalyi (2013) menciona que cuando se consigue la experiencia del *flow*, la persona se siente con control sobre su vida y siente además, que tiene sentido. También reporta que el *flow* es importante porque hace que el presente sea más agradable y construye la confianza en la persona, lo que permite que desarrolle sus habilidades y realice contribuciones pertinentes en la actividad que desempeña. Igualmente, durante el proceso del *flow* es probable que no sólo se incremente la calidad general de la experiencia óptima obtenida, sino también la salud mental, el rendimiento, el talento y la creatividad (Moneta & Csikszentmihalyi, 1996).

De acuerdo con Moneta y Csikszentmihalyi (1996), la teoría del *flow* es más probable que ocurra con mayor intensidad en actividades estructuradas, tales como: las artes, los deportes y ciertas ocupaciones.

Esto se debe a que sólo en actividades estructuradas, la persona permite tener un control sustancial sobre su ser. La teoría afirma, además, que algunos individuos desarrollan una personalidad *autotélica* en la cual la dinámica del Flow caracteriza en gran medida sus experiencias y son más propensos a convertirse en talentosos y creativos.

El estado de experiencia óptima puede ser experimentado por todas las personas independientemente de la edad, sexo, cultura y situación económica.

Los autores sostienen que es un fenómeno universal, aun cuando pueden hacerse cosas muy diferentes (debido a la influencia cultural) para alcanzar una experiencia óptima (Csikszentmihalyi, 1998).

El estado de flow fue corroborado en una gran variedad de contextos, incluido el trabajo, la escuela, el tiempo libre y los deportes (Jackson & Marsh, 1996). Se piensa que la adquisición de conocimiento se alcanza por un proceso arduo y doloroso, esperando una recompensa futura que podrá lograrse con la adquisición del mismo. Csikszentmihalyi dedicó muchos esfuerzos a refutar esta afirmación y demostrar que es posible que los estudiantes disfruten e incluso entren en un estado de experiencia óptima durante el estudio (Csikszentmihalyi, 2000). Es un error pensar que solamente las actividades recreativas permiten generar flow (Csikszentmihalyi, 1990), como mencionamos en el siguiente apartado es necesario poder evaluar el estado de flow en el ámbito educativo.

Flow en la educación

Los estudios sobre flow nos proporcionaron que los estados de aburrimiento y ansiedad son más comunes en la vida de los estudiantes que los estados de flow, incluso en los alumnos talentosos (Whalen, 1998, Larson & Richards, 1991).

Investigaciones realizadas en Estados Unidos sostienen que el 50% de los alumnos manifiesta que sus clases son aburridas y, más de un tercio, refiere que sobreviven al día escolar “no haciendo nada” con sus amigos (Steinberg, Brown & Dornbusch, 1996 cit. por Shernoff, Csikszentmihalyi, Schneider & Shernoff, 2003).

Csikszentmihalyi y Larson (1984) encontraron que, cuando los adolescentes estaban en clase, reportaban un promedio menor de afectos positivos, es decir, se sentían generalmente más aburridos, irritables y tristes comparado con la experiencia afectiva que tenían en otros contextos de su vida (Hektner, Schmidt & Csikszentmihalyi, 2007). Sin embargo, en los casos en que

el estado de flow se logra en el ámbito educativo, los alumnos experimentan niveles de desafío y entusiasmo superiores a los experimentados durante la realización de sus actividades favoritas. Por esta circunstancia, en esta investigación se evalúa a los estudiantes y se identificará si ellos logran entrar en esta dimensión.

Yair (2000) encontró que cuando los alumnos presentan mayor “humor activo” (sentimientos positivos y de apertura durante el aprendizaje) es mayor también la percepción de habilidad y de desafío de la tarea. Mayor control, transformación del tiempo, pérdida de conciencia producen mayor actividad autotelica.

Comprender el concepto de flow en el ámbito académico ayuda a clarificar la máxima experiencia de aprendizaje (Neumann, 2006). Csikszentmihaly dice que el aprendizaje óptimo se facilita cuando las oportunidades educacionales no solamente responden a los intereses de los individuos, a las habilidades y a las diferencias individuales o de género, sino cuando amplían su conocimiento previo (Hoekman, McCormick & Gross, 1999). Es por eso la importancia de evaluar las diferencias en los estudiantes, en este caso de preparatorio, de hombres y mujeres, cuando hay actividad autotelica, es decir la manifestación del aprendizaje óptimo.

Dimensiones del estado de flow

Definir metas claras

Para poder experimentar la experiencia del *flow* hay que tener claras las metas a lograr. Un individuo con una personalidad autotélica aprender a tomar una decisión, sin temor a equivocarse. La selección de una meta se relaciona con el reconocimiento de desafíos. Tan pronto como las metas y los desafíos definen un sistema de acción, entonces sugerirán las habilidades necesarias para actuar dentro de un proceso (Csikszentmihalyi, 2013).

Equilibrio entre las habilidades y el desafío

Cuando nos encontramos en el estado de *flow*, sentimos que nuestras capacidades corresponden con las posibilidades de acción. En ocasiones tenemos la percepción de que las dificultades o retos son demasiado grandes con relación a nuestras destrezas, y entonces podemos sentir frustración; sin embargo, cuando nuestras habilidades y las metas se encuentran en el mismo nivel, el trabajo puede ser muy satisfactorio (Csikszentmihalyi, 2006).

Según Csikszentmihalyi y Hunter (2003), durante el proceso del *flow* la felicidad se incrementa en la medida en que las personas cuentan con las herramientas necesarias para aprender las habilidades pertinentes que les permitan construir y enfrentar desafíos razonables.

En los estudios realizados por Voelkl (1998), se concluyó que el equilibrio entre el desafío y la habilidad, en relación con la actividad que la persona realiza, es un predictor significativo del nivel de satisfacción que tendrá al concluir la acción.

Retroalimentación inmediata

Debido a los desafíos claramente definidos, las personas saben cuándo lo están haciendo bien y cuando lo están haciendo mal, gracias a su actuación en relación con lo que la tarea exige. Se considera que la retroalimentación describe el conocimiento sobre la actividad que las personas realizan y permite la continuidad en la búsqueda de sus metas (Csikszentmihalyi, 2013).

Concentración en la actividad

Esta dimensión hace referencia a la intensa concentración que experimentan las personas cuando se envuelven en alguna actividad que produce el desarrollo del estado de *flow* y además se libera de pensamientos irrelevantes y preocupaciones, llegando a desaparecer la conciencia de sí mismo; además esta concentración profunda, produce una sensación de

satisfacción o disfrute (Csikszentmihalyi, 2013).

Cuando una persona experimenta el estado de *flow*, se encuentra tan concentrada en la actividad que realiza, que nada más parece importarle: se aísla de lo que ocurre a su alrededor, pierde la noción del tiempo y disfruta de la actividad. Esto provoca que la persona repita la actividad, para volver a vivir dicha experiencia (Csikszentmihalyi, 2006).

Sensación de control de la actividad

Este elemento se refiere a la sensación de control y seguridad que se experimenta, y se ejerce al involucrarse en alguna actividad que desarrolla el estado de *flow*, no importa lo complicada o difícil que pudiera ser la actividad; se considera que la seguridad que se experimenta es la base del disfrute experimentado, al sentirse en completo control de la acción (Csikszentmihalyi, 2003).

Fusión acción-atención

La dimensión que contempla la fusión de la acción y la atención, se refiere a la satisfacción y el disfrute que una persona puede proporcionar la capacidad que pueda tener una persona para concentrarse en la tarea que esté realizando, dirigiendo la atención única y exclusivamente en la actividad o acción efectuada (Csikszentmihalyi, 2013).

Transformación del tiempo

Esta dimensión describe los cambios en la percepción normal del tiempo que reportan algunas personas al involucrarse en una actividad que produce el desarrollo del *flow* (Csikszentmihalyi, 2013); aunque se considera que estos cambios en la percepción subjetiva de la dimensión del tiempo son una de las características de la concentración total, todavía no se tiene claro si estos cambios contribuyen por sí mismos a que la experiencia sea positiva o si se

trata de fenómeno derivado de la gran concentración que se tiene en la actividad que se realiza (Csikszentmihalyi, 2006).

Pérdida de conciencia

La pérdida de conciencia durante el estado de *flow*, se refiere al olvido que presentan las personas de sí mismas y a la falta de preocupación que tienen de su propia personalidad, cuando se involucran en actividades que les agrada, además ésta pérdida de la conciencia de la personalidad se recuerda como una sensación muy agradable (Csikszentmihalyi, 2013).

Desarrollo de la actividad autotélica

La experiencia autotélica se relaciona con la satisfacción y el disfrute que proporciona el estado de *flow*. En su raíz etimológica, la palabra autotélica viene de los vocablos griegos *auto* y *telos* que significan, respectivamente, “en sí mismo” y “finalidad”. Una experiencia autotélica es aquella en la que la recompensa obtenida se deriva del mismo acto de realizar la actividad. Es decir, la atención de quien la experimenta se centra en la actividad en sí misma y no en sus posibles consecuencias. Se le identifica como una sensación positiva, placentera, de profundo disfrute por la realización de la misma actividad y recompensante de sí misma, que genera una fuerte motivación intrínseca y que por lo tanto, deja en segundo término el enfoque en el logro de resultados, incentivos externos o recompensas posteriores (Csikszentmihalyi, 2013).

Estudios realizados por Fullagar y Mills (2008) mostraron que la experiencia óptima está asociada a la motivación intrínseca, pero no a la motivación extrínseca. Cuando se está en *flow*, la actividad produce un estado mental tan satisfactorio, que la persona realiza la actividad sin importarle la recompensa externa incluso aunque requiera invertir un alto costo de energía en la tarea o bien realizar un gran esfuerzo para alcanzar la meta. La diferencia entre la experiencia de *flow* y la motivación, está en que la primera centra su foco en la experiencia subjetiva (tanto afectiva como cognitiva) implicada

durante la realización de una actividad, mientras que la motivación se focaliza en el motivo por el cual se realizó o se planea realizar una actividad.

La energía psíquica trabaja para reforzar la personalidad en lugar de perderse en unas metas extrínsecas y el resultado inmediato es una sensación de disfrute y realización. Por esto, las experiencias autotéticas no están garantizadas por la presencia de ciertos factores exteriores, sino que responden prioritariamente a la disposición interna de la conciencia para evitar la ansiedad y el aburrimiento, poniendo orden en el caos de la mente. De hecho, una de las conclusiones obtenidas mediante el Método de Muestreo de la Experiencia fue que las actividades de ocio barato suelen ser mucho más satisfactorias que las que son costosas, desde el punto de vista de los recursos requeridos para ellas.

Esta dimensión, también se relaciona con la creación de ambientes que favorecen un clima orientado a la tarea, puede hacer ver a los participantes sus progresos personales y les permitirá tener una creencia modificable de su habilidad para afrontar los desafíos motivados intrínsecamente y que al final del proceso puedan obtener experiencias gratas y divertidas (Sicilia, 2011).

De igual manera, la experiencia óptima, aquella que disfrutamos por ser un fin en sí misma, es un proceso que ocurre en cada persona y que no depende de lo que sucede en el mundo, sino de la forma en que ese individuo lo asimila.

La tendencia a percibir experiencias autotéticas, de acuerdo con Csikszentmihalyi (1990), no sólo dependerá de condiciones innatas, sino también ambientales. De acuerdo al modelo de Vallerand (1997, 2001), debe asumirse la coexistencia de distintos factores antecedentes y mediadores afectando la percepción de experiencias autotéticas. El montañero no escala para alcanzar la cumbre de la montaña, pero trata de alcanzarla con el único propósito de escalar. La meta no es una mera excusa para posibilitar la experiencia. Incluso los cirujanos reconocen que lo que les fascina de su trabajo no es tener la oportunidad de curar pacientes, ni el dinero, ni el prestigio,

sinola fascinación de la difícil tarea que deben ejecutar (Csikszentmihalyi, 1975).

El constructo autotélico de la personalidad se operacionaliza con el tipo de respuestas que el individuo proporciona a los retos, y con las destrezas con las que supera las actividades diarias. Una alta frecuencia hace referencia a una persona autotélica. En cambio, una baja frecuencia hará referencia a una personalidad no autotélica (Moneta, 2004). Los individuos autotélicos no necesitan posesiones materiales, poder, fama o comodidad, porque gran parte de las actividades que realizan ya son gratificantes. Estas personas experimentan el flow en el trabajo, en comidas familiares, estableciendo vínculos sociales, realizando actividades de forma solitaria, etc. Son personas independientes de las gratificaciones externas que mantienen a los demás inmersos en una vida de rutina sin sentido. Las personas autotélicas se caracterizan por ser autónomas e independientes ya que no pueden ser manipuladas con amenazas ni recompensas externas. Se encuentran implicadas en todo aquello que les rodea porque están totalmente implicadas en la corriente de la vida (Csikszentmihalyi, 1998)

Diferencias de género en relación al flow

En relación al género algunos estudios han demostrado que las mujeres son las que experimentan menos situaciones de flow disposicional o estado psicológico óptimo en comparación con los varones (Moreno y Cervelló, 2003).

Pierón (2002), estudió la frecuencia de participación en actividades físicas y deportivas en relación con el sexo y la edad en una muestra de jóvenes españoles de entre 14 y 18 años, encontró que la proporción de jóvenes que realizan una actividad deportiva con una frecuencia lo bastante elevada como para proporcionar efectos positivos y benéficos eran de un 30-50% en los hombres y un 20% en las mujeres.

Jiménez- Torres, Godoy-Izquierdo, y Godoy García (2012), mencionan

que no existen diferencias significativas entre hombres y mujeres en cuanto a la frecuencia semanal de realización de ejercicio físico, pero sí en cuanto al tiempo que duran las sesiones y los minutos semanales dedicados a la práctica físico-deportiva extraescolar. Además los hombres tienden a hacer sesiones más duraderas de actividad físico-deportiva, por ende, el tiempo de las prácticas semanales es notablemente mayor en el caso de ellos que en el de las mujeres. Con respecto a los estados de Flow experimentados durante la realización de actividades físico-deportivas extraescolares, se encontraron diferencias significativas, siendo los hombres los que experimentan un mayor nivel de flow.

Psicología positiva en América Latina

En América Latina, la psicología positiva fue introducida por María Martina Casullo de forma muy temprana (Castro Solano, 2012).

El primer artículo publicado sobre una temática exclusivamente positiva en Latinoamérica fue en el año 2000 con el nombre de Psicología salugénica o positiva; y se ha visto que tiene un futuro favorable. Es por ello, que se está integrando a las prácticas tradicionales del psicólogo y es bien recibida tanto por el público en general como por los profesionales de la psicología.

Castro Solano (2012) menciona que es un paso lento pero seguro, ya que está ingresando en los ámbitos académicos y universitarios. Y que el mayor reto para la próxima década es la generación de una psicología positiva local, ajustada culturalmente a los contextos latinos, ya que se debe de ver en qué se diferencia y se asemeja a la psicología positiva diseñada en los Estados Unidos y Europa.

MÉTODO

Con el propósito de evaluar e identificar las diferencias en género en las dimensiones que resuelven la experiencia autotélica del estado de flow, en este capítulo se explica a detalle el método que se llevó a cabo para el cumplimiento de los propósitos y objetivos planteados, describiendo: diseño, participantes, instrumento y procedimiento.

Para abordar el flow se utilizó como enfoque la metodología cuantitativa, es decir el positivismo. Como tal y acorde con Hernández Sampieri, Baptista y Fernández Collado (2010) se generaron hipótesis antes de la recolección de datos, la cual se fundamentó en la medición del flow por medio de un instrumento que fue sometido a procedimientos estandarizados aceptados por la comunidad científica.

Gracias a que la recolección de datos se representó mediante números, se hicieron análisis estadísticos, con el objetivo de cumplir con los factores esenciales de la investigación cuantitativa como lo son la confiabilidad y la validez.

Diseño

El diseño de esta investigación es no experimental, *expost-facto* y transversal, pues no se manipularon variables, puesto que el estudio se hizo cuando las manifestaciones de la variable ya habían ocurrido y se recolectaron los datos en un sólo momento, en una medición única (Hernández Sampieri et al., 2010) y tiempo único, para describir las variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado.

Participantes

En esta investigación se trabajó con 559 alumnos de una preparatoria del sureste del estado de Nuevo León, pertenecientes a la Universidad Autónoma de Nuevo León. Las edades de los alumnos oscilaron entre los 15 y 20 años,

con una media de 16.8. Al momento de la aplicación cursaban 2° y 4° semestre, en el ciclo escolar de enero-junio del 2015. El nivel socio económico de los estudiantes medio a bajo.

La distribución por género fue la siguiente: con un total de 282 hombres (50.4%) y 272 mujeres (48.7%), con un total de 5 valores.

Las medidas de tendencia central para la variable edad se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 1. Medidas de tendencia central para la edad

Medidas de tendencia central	
Media	16.18
Mediana	16.00
Moda	16
Desviación estándar	0.768
Varianza	0.591
Rango	5
Mínimo	15
Máximo	20

Instrumentos

Escala del Estado Flow en la Actividad Estudiantil (EEFAE). Se tradujo y se realizó una adecuación cultural del Flow State Scale (García Calvo et al., 2008).

El instrumento original de García Calvo et al. (2008) reportó valores de alfa de cronbach que oscilaron de 0.70 a 0.80.

Esta escala está compuesta por 36 ítems, agrupados en nueve subescalas, cada uno de los reactivos que la componen representa una de las

nueve dimensiones de la experiencia óptima (ver Anexo 1). Las opciones de respuesta van de totalmente en desacuerdo a totalmente de acuerdo, con un recorrido de 1 a 7.

Tabla 2. Subescalas de la *Escala del Estado Flow en la Actividad Estudiantil (EEFAE)*.

Subescalas (dimensiones)	Ítems
Equilibrio-desafío habilidad	1, 10, 19, 28
Fusión acción-atención	2, 11, 20, 29
Metas claras	3, 12, 21, 30
Retroalimentación sin ambigüedades	4, 13, 22, 31
Concentración en la tarea encomendada	5, 14, 23, 32
Sensación de control	6, 15, 24, 33
Pérdida de la conciencia del propio ser	7, 16, 25, 34
Transformación del tiempo	8, 17, 26, 35
Experiencia autotélica	9, 18, 27, 36

La distribución por ítems de la subescalas en su totalidad se muestra en la Tabla 2. Empero, se hace hincapié en el hecho de que el presente estudio sólo pretende examinar la resolución estado de flow, lo que conlleva el análisis de las últimas cinco subescalas.

Recolección de datos

Para la recolección de datos, se trabajó de manera colaborativa con instituciones de nivel medio superior del sureste del estado de Nuevo León, México aplicando 559 encuestas a estudiantes con las características ya indicadas en la sección de participantes, descartándose 5 aplicaciones como ya se indicó.

Antes de iniciar se les dio capacitación a los aplicadores sobre

los criterios de inclusión y exclusión de los participantes, así como la forma en la cual se llevaría a cabo este procedimiento, cuya característica principal fue la decisión totalmente voluntaria de participar en la investigación por parte de los encuestados. Asimismo, se les indicó que sería indispensable informar a todos los participantes del objetivo de la investigación; además de asegurarles que los datos se tratarían con confidencialidad y que podrían decidir en cualquier momento no continuar contestando el instrumento sin que por ello hubiera algún tipo de repercusión.

Al tiempo que se capacitaba a los aplicadores se solicitó permiso a los directivos de la preparatoria y, en los casos que así se requirió, se indicó el nombre de los aplicadores.

La aplicación fue auto administrada y las indicaciones específicas que se les dieron a los participantes fueron las siguientes:

A continuación, tómate un momento para relajarte y tranquilamente, trata de:

- Recordar y concentrarte en la(s) mejor(es) experiencia(s) académica (s) que hayas tenido, no en cuanto a resultado necesariamente, sino a lo que hayas sentido como tu(s) mejor(es) actuación(es) académica (as).
- Ubicarte lo mejor que puedas en el lugar y hora del desarrollo de la actividad académica, en la que sucedió la experiencia. Recuerda y concéntrate en el mayor número de detalles que te sea posible. Trata de recrear lo mejor y más completa que puedas la situación en que tuviste tu mejor y más satisfactoria experiencia académica dentro y/o fuera del salón de clase (como por ejemplo realizar un proyecto, una exposición de clase, un trabajo de investigación o un examen).
- Ahora, por favor contesta las siguientes preguntas, tratando de imaginar que te encuentras nuevamente en esa situación.

- No hay respuestas correctas o incorrectas. Rodea con un círculo el número que más se aproxime a cómo describirías tu mejor experiencia.

Análisis de datos

Se utiliza estadística descriptiva para describir los datos como lo es la media, mediana, moda, desviación estándar de las edades de los estudiantes y las puntuaciones obtenidas por subescala.

Para analizar la consistencia interna del instrumento y tener certeza de su confiabilidad se utiliza el análisis de confiabilidad de alfa de cronbach.

Igualmente, se aplicó la prueba t de Student para ver la diferencia de comportamiento entre hombres y mujeres.

RESULTADOS

En un primer momento se obtuvo el Alpha de Cronbach para analizar la consistencia interna de las subescalas del instrumento implicadas en el presente estudio, tal como se muestra en la Tabla 3.

Tabla 3. Alpha de Cronbach por subescalas

Subescalas (dimensiones)	Alpha
Concentración en la tarea encomendada	.814
Sensación de control	.819
Pérdida de la conciencia del propio ser	.727
Transformación del tiempo	.743
Experiencia autotética	.843

Para dar respuesta a los objetivos que versan sobre examinar las diversas dimensiones del flow en los estudiantes se obtuvieron las medidas de tendencia central de forma general de todas las subescalas.

Tabla 4. Medidas de tendencia central para la muestra en general

	Concentración en la tarea encomendada	Sensación de control	Pérdida de la conciencia	Transformación del tiempo	Experiencia autotética
Media	22.48	22.18	21.66	20.15	22.69
Mediana	23	23	22	21	24
Moda	28	28	22	20	28
Desviación estándar	4.414	4.238	4.53	4.85	4.62513
Rango	24	24	24	24	24
Mínimo	4	4	4	4	4
Máximo	28	28	28	28	28

Como se observa en la tabla anterior los valores que se presentan en cada una de las dimensiones del estado de flow son altos. Debido a que no se cuenta con una estandarización del instrumento y para poder interpretar los valores (y dar respuesta de forma más adecuada a los objetivos uno, tres, cinco, siete y nueve) se estableció la siguiente tabla, dividiendo el rango entre tres intervalos: bajo, medio y alto.

Tabla 5. Intervalos de interpretación de las subescalas

Intervalo	Interpretación
21-28	Alto
12-20	Medio
4-11	Bajo

Es preciso mencionar que los valores de la Tabla 5, son aplicables a cada una de las dimensiones pues las diversas subescalas tienen la misma cantidad de ítems. Está por demás decir que al comparar por género se puede también usar dicha tabla.

Ahora bien, las dimensiones concentración en la tarea encomendada, sensación de control, pérdida de la conciencia y experiencia autotélica, acorde con las tablas 4 y 5, se ubicaron en un nivel alto.

En lo que respecta a la escala de transformación del tiempo se puede afirmar que sus valores la ubican en un nivel medio.

Igualmente, debido al interés de establecer las diferencias de género se presentan por subescala los estadísticos descriptivos al respecto en la Tabla 6 y la Tabla 7.

En ambas tablas se marca con un asterisco los valores que resultaron mayores en comparación con el sexo contrario de cada tabla en relación a la media.

Como se observa, las medias mayores estuvieron ubicadas en las

estudiantes del sexo femenino, a excepción de la dimensión transformación del tiempo

Igualmente, la moda en el sexo femenino tanto en concentración en la tarea encomendada, sensación de control, pérdida de la conciencia y experiencia autotélica fue 28, el cual es el valor máximo a alcanzar, exceptuando por supuesto, la dimensión transformación del tiempo, cuya moda fue 20.

Tabla 6. Medidas de tendencia central para género masculino

	Concentración en la tarea encomendada	Sensación de control	Pérdida de la conciencia	Transformación del tiempo	Experiencia autotélica
Media	22.11	22.06	21.63	20.18*	22.34
Mediana	23	23	22	20	23
Moda	28	24	22	17	28
Desviación estándar	4.65	4.36	4.49	4.84	4.62
Rango	24	24	24	24	24
Mínimo	4	4	4	4	4
Máximo	28	28	28	28	28

*Media mayor, en comparación con el género femenino

Tabla 7. Medidas de tendencia central para género femenino

	Concentración en la tarea encomendada	Sensación de control	Pérdida de la conciencia	Transformación del tiempo	Experiencia autotélica
Media	22.92*	22.27*	21.69*	20.08	23.06*
Mediana	23	23	22	21	24
Moda	28	28	28	20	28
Desviación estándar	4.10	4.11	4.60	4.86	4.61
Rango	18	21	21	24	24
Mínimo	10	7	7	4	4
Máximo	28	28	28	28	28

*Media mayor, en comparación con el género masculino

Como se mencionó las medias mayores se ubicaron, en la mayoría de las subescalas del género masculino, y la diferencia de género, sin embargo para saber si las diferencias fueron significativas se muestran los resultados de las pruebas de t de Student realizadas.

En la tabla 8 se observa que en relación con la dimensión *Concentración en la tarea encomendada* y acorde con la prueba de Levene, no se asume la igualdad de varianzas (<0.05), por lo que el valor para examinar las diferencias a tener en cuenta son: $t=-2.810$ y $p=.005$; deduciendo con lo anterior que sí existen diferencias de género en la dimensión mencionada.

Tabla 8. Diferencia de medias en la dimensión Concentración en la tarea

	Prueba de Levene de calidad de varianzas	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)
	F				
Se asumen varianzas iguales	4.966	.026	-2.788	929	.005
No se asumen varianzas iguales			-2.810	928.984	.005

En el caso de la dimensión *sensación de control*, en la tabla 9 se asume la igualdad de varianzas (>0.05) con la prueba de Levene, arrojando un valor de $t=-.830$ y $p=.407$; evidenciando que no existen diferencias de género al respecto de la sensación de control. Igualmente, la Tabla 10 muestra que en la dimensión pérdida de conciencia, tampoco existen diferencias significativas, pues se obtuvo una t de $-.212$ y $p=.832$.

Tabla 9. Diferencia de medias en la dimensión Sensación de control

	Prueba de Levene de calidad de varianzas F	Sig.	t	gl	Sig. (bilatera l)
Se asumen varianzas iguales	.482	.488	-.830	926	.407
No se asumen varianzas iguales			-.833	921.923	.405

Tabla 10. Diferencia de medias en la dimensión Pérdida de conciencia

	Prueba de Levene de calidad de varianzas F	Sig.	t	gl	Sig. (bilatera l)
Se asumen varianzas iguales	.725	.395	-.212	937	.832

No se asumen				
varianzas		-.212	921.305	.832
iguales				

Tabla 11. Diferencia de medias en la dimensión Transformación del tiempo

	Prueba de Levene de calidad de varianzas	Sig.	t	gl	Sig. (bilatera l)
	F				
Se asumen					
varianzas	.158	.691	.301	937	.763
iguales					
No se asumen					
varianzas			.301	927.125	.763
iguales					

Tabla 12. Diferencia de medias en la dimensión experiencia autotélica

	Prueba de Levene de calidad de varianzas	Sig.	t	gl	Sig. (bilatera l)
	F				
Se asumen					
varianzas	.133	.715	-2.387	924	.017
iguales					
No se asumen					
varianzas			-2.387	914.864	.017
iguales					

Como se podrá recordar, las medias fueron mayores en el género femenino, en las dimensiones recién mencionadas, pero lo que respecta la dimensión transformación del tiempo las medias mayores se ubicaron en el sexo masculino, pero sin mostrar diferencias significativas, como lo apunta la Tabla 11, donde $t=.301$ y $p=.763$.

Y finalmente, la dimensión *experiencia autotélica* sí mostró diferencias significativas en relación al género. Como se ve en la Tabla 12, se asume la igualdad de varianzas con la prueba de Levene (>0.05), dando como resultado un valor de $t=-2.387$ y $p=.017$.

DISCUSION Y CONCLUSIONES

El presente estudio nació del interés de analizar el estado de flow en estudiantes de preparatoria. Lo anterior para aportar evidencia sobre la motivación intrínseca de los alumnos.

En relación al objetivo uno, *evaluar la concentración de la actividad como parte del estado de flow en estudiantes de nivel medio superior* se encontró que la media fue de 22.48 (ver tabla 4) para la muestra general, y se ubica, acorde con la tabla 5 en un nivel alto.

Lo cual implica que la mayoría de los alumnos presenta una intensa concentración y que se envuelven en las actividades, liberándose de pensamientos de pensamientos irrelevantes y preocupaciones debido al gozo y disfrute de la actividad. Tal como lo expone Csikszentmihalyi (2013). Aceptándose con lo anterior H1 (Se presenta *concentración de la actividad* como parte del estado de flow en estudiantes de nivel medio superior).

Ahora bien, en relación al objetivo dos que versa sobre identificar si existen diferencias significativas en función del género se encontró una media para el género masculino de 22.11 y para el género femenino de 22.92. Y acorde con la prueba t ($t=-2.810$ y $p=.005$), sí existen diferencias de género en la dimensión mencionada, aceptándose también H2 (existen diferencias significativas en función del género en relación a la *concentración en la actividad* como parte del estado de flow).

Referente al objetivo dos (evaluar la *sensación de control* como parte del estado de flow en estudiantes de nivel medio superior) la media general fue de 22.18, e igualmente acorde con la tabla 5 se ubica en un nivel alto. Lo cual lleva a la aceptación de H3.

Lo anterior indica que si existe sensación de control y seguridad al momento de llevar a cabo la actividad de aprendizaje, sin importar lo complicado que esta sea, ya que acorde con (Csikszentmihalyi, 2003)

la seguridad que se experimenta es la base del disfrute experimentado, al sentirse en completo control de la acción.

Las medias por género para dimensión mencionada fueron 22.06 y 22.27, y en consecución del objetivo cuatro, que versa sobre indagar si existen diferencias en dicha dimensión, se puede afirmar que no existen diferencias significativas en función del género en relación a la *sensación de control* como parte del estado de flow, negándose en este caso H4.

La dimensión pérdida de conciencia se examinó como parte del objetivo seis, y nuevamente se ubica su media en el nivel alto (21.66). La pérdida de conciencia La pérdida de conciencia durante el estado de *flow*, se refiere al olvido que presentan las personas de sí mismas y a la falta de preocupación que tienen de su propia personalidad, cuando se involucran en actividades que les agrada, además ésta pérdida de la conciencia de la personalidad se recuerda como una sensación muy agradable (Csikszentmihalyi, 2013).

Igualmente, la Tabla 10 muestra que en la dimensión pérdida de conciencia, tampoco existen diferencias significativas, pues se obtuvo una t de -.212 y $p=.832$, siendo las medias para el género masculino 21.63 y para el femenino 21.69. Con lo cual se da respuesta al objetivo seis y se rechaza H6.

En relación a la evaluación de la *transformación del tiempo* como parte del estado de flow en estudiantes de nivel medio superior (objetivo siete), la media de 20.15 lo ubica en un nivel medio, pero en este caso las medias mayores están en el género masculino.

Lo cual significa que los cambios en la percepción normal del tiempo que reportaron los estudiantes evaluados al involucrarse en una actividad es promedio, es decir no se cuenta desarrollada en su totalidad.

Sin embargo, en referente al objetivo ocho (identificar si existen diferencias significativas en función del género en relación a la *transformación del tiempo*

como parte del estado de flow) se encontró que no existen diferencias significativas al respecto, como lo apunta la Tabla 11, donde $t=.301$ y $p=.763$.

Por último se evaluó la actividad autotélica en sí, una experiencia autotélica es aquella en la que la recompensa obtenida se deriva del mismo acto de realizar la actividad. Es decir, la atención de quien la experimenta se centra en la actividad en sí misma y no en sus posibles consecuencias. Se le identifica como una sensación positiva, placentera, de profundo disfrute por la realización de la misma actividad y recompensante de sí misma, que genera una fuerte motivación intrínseca y que por lo tanto, deja en segundo término el enfoque en el logro de resultados, incentivos externos o recompensas posteriores (Csikszentmihalyi, 2013), en dicha dimensión se presentaron los valores mayores en comparación con las demás dimensiones, lo cual deja enorme satisfacción al saber que los alumnos disfrutaban la mayoría de sus actividades.

Para dar respuesta al objetivo nueve (evaluar la *actividad autotélica* como parte del estado de flow en estudiantes de nivel medio superior) se afirma que el la media obtenida (22.69) ubica a la actividad autotélica en un nivel alto. Lo que lleva a la aceptación de H9.

Asimismo, nuevamente el género femenino obtuvo puntajes mayores (23.06), en comparación con el género masculino (22.34), y acorde con la t de Student se afirma que si existen diferencias significativas en función del género en relación a la *actividad autotélica*, como parte del estado de flow, aceptándose H10.

Los resultados están alineados a la postura de la autora de la presente tesis, ya que se esperaba que las mujeres puntaran más alto que los hombres. Sin embargo, en estudios de flow donde se han examinado diferencias relacionadas con el género no se han obtenido resultados similares (Jiménez-Torres, Godoy-Izquierdo, y Godoy García, 2012; Moreno y Cervelló, 2003).

De igual forma, los resultados son altamente motivantes y sugieren que realmente existe la motivación interna en los sujetos y como afirma Csikszentmihalyi (2006), cuando una persona experimenta el estado de *flow*, esto provoca que la persona repita la actividad, para volver a vivir dicha experiencia.

REFERENCIAS

- Adlai-Gail, W. (1994). Exploring the Autotelic Personality. Unpublished doctoral dissertation. University of Chicago.
- Asakawa, K. (2004). Flow experience and autotelic personality in japanese college students: how do they experience challenges in daily life? *Journal of Happiness Studies*, 5, pp. 123-154.
- Barahona, M. N., Cabaco, A. S. y Urchaga, J. D. (en prensa). Cognición Instruccional Positiva: implementación de una experiencia piloto con jóvenes cubanos. *Internacional Journal of Developmental and Educational Psychology*.
- Berenbaum, H., Chow, P. I., Schoenleber, M. y Flores Jr., L. E. (2013). Pleasurable emotions, age, and life satisfaction. *The Journal of Positive Psychology*, 2 (8), 140-143.
- Bernal, A. (2010). Psicología Positiva de la vida y los programas de intervención en la familia para promover competencias sociales. *Internacional Journal of Developmental and Educational Psychology*, 22, 1 (1), 25-34.
- Bonanno, G. A. (2005). "Resilience in the face of potential trauma". *Current Directions in Psychological Science*, 14, 135-138.
- Bruning, R., Schraw, G., Norby, M. y Ronning, R. (2005). *Psicología cognitiva y de la instrucción*. Madrid: Pearson Prentice-Hall.
- Buschor, C., Proyer, R. T. y Ruch, W. (2013). Self- and peer-rated carácter strengths: How do they relate to satisfaction with life and orientations to happiness? *The Journal of Positive Psychology*, 2 (8), 116-127.

- Cabaco, A. S. (2009). Positive instructional cognition: New challenges for Educational Psychology. En International Conference "Psychology and Education: Practices, Training and Research", Covilha, UBI.
- Cabaco, A. S. (2011). Memoria, identidad y sentido vital. Lección Inaugural en la Solemne Apertura del Curso Académico 2011/2012. Universidad Pontificia de Salamanca. Salamanca: Publicaciones de la UPSA.
- Cabaco, A. S. (2012). Psicología Positiva e Inteligencia Emocional en un mundo en cambio. Conferencia en XIX Congreso Internacional de INFAD. Lisboa: Universidad de Lusófona de Humanidades e Tecnologías.
- Castro Solano, Alejandro. La psicología positiva en américa latina. Desarrollos y perspectiva psiencia. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica, vol. 4 (2), 2012, pp. 108-118.
- Corno, L. y Kanfer, R. (1993). The role of volition in learning performace. Pp. 301-341 in Review of research in education (Vol. 19), edited by L. Darling-Hammond. Washington, DC: AERA
- Cruz, N., Pérez, V., & Cantero, C. (2009). Influencia de la motivación intrínseca y extrínseca sobre la transmisión de conocimiento. El caso de una organización sin fines de lucro. Revista De Economía Pública, Social Y Cooperativa, 187-211.
- Csikszentmihalyi, M. & Csikszentmihalyi, I. S. (1988). Optimal experiences. Psychological studies of flow in consciousness. New York: Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1975). Beyond boredom and anxiety. San Francisco:

Jossey-Bass.

Csikszentmihalyi, M. (1990). Flow: The Psychology of Optimal Experience (Flujo: La psicología de la experiencia óptima). New York: Harper&Row. ISBN 0-06-092043-2.

Csikszentmihalyi, M. (1990). Literacy and intrinsic motivation. *Daedalus*, 119 (2) 115-140.

Csikszentmihalyi, M. (1998). Finding Flow: The Psychology of Engagement With Everyday Life (Cómo descubrir el flujo: La psicología del compromiso con la vida diaria). Basic Books. ISBN 0-465-02411-4.

Csikszentmihalyi, M. (2013). Fluir (Flow). Una psicología de la felicidad. (Decimoséptima ed.). (N. López, Trad.) Barcelona: Editorial Kairós, S.A.

Csikszentmihalyi, M. (2013). Fluir (Flow). Una psicología de la felicidad. (Decimoséptima ed.). (N. López, Trad.) Barcelona: Editorial Kairós, S.A.

Csikszentmihalyi, M., & Csikszentmihalyi, I. S. (1998). Optimal experience. *Psychological studies of flow in consciousness*.

Csikszentmihalyi, Mihály and SERVAN-SCHREIBER, David. Vivre: la psychologie du bonheur. Paris, France: Pocket, 2005. Pocket. *Évolution*, ISSN 1639-5727 Presses pocket (Paris), ISSN 0244-6405, 12335. ISBN 978-2-266-16913-4.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self determination in human behavior. New York: Plenum.

Deci, Edward L. and RYAN, Richard M. (eds.). Handbook of self-determination

research. Rochester, Royaume-Uni: The University of Rochester Press, 2004. ISBN 1-58046-108-5.

Educational Psychology. En International Conference "Psychology and Education: Practices, Training and Research", Covilha, UBI.

Ertmer P.T., Newby T. (1996). The expert learner: strategic, self-regulated and reflective. *Instructional Science*, 24 (1), 1-24.

Hernández Sampieri, R. Baptista, C. y Fernández Collado, P. (2010). *Metodología de la Investigación* (5ª. Edición). México: Mc Graw Hill

Hervás, G. (2009). Psicología positiva: una introducción. *Formación interuniversitaria de formación del profesorado* 66 (23,3), 23-41

Jiménez- Torres, M. G., Godoy-Izquierdo, D., & Godoy García, J. F. (2012). Relación entre los motivos para la práctica físico-deportiva y las experiencias de flujo en jóvenes: diferencias en función del sexo. *Universitas Psychologica* , 11 (3), 909-920.

Jimenez-Torres, M. y Cruz, F. (2011). Experiencias de flujo y rendimiento escolar en adolescentes. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación* 13 (2), 97-118

Lepper, M. (1988). Motivational considerations in the study of instruction. *Cognition and Instruction*, 5 (4), 289- 309.

López-Torres, M., Torregrosa, M. y Roca, J. (2007). Características de flow, ansiedad y estado emocional con el rendimiento de deportistas de élite. *Cuadernos de Psicología del Deporte* 7 (1), 25-44.

- Maslow, A. (1998). El hombre autorrealizado: Hacia una psicología del ser. Barcelona: Kairós
- Mesurado, B. (2009). Comparación de tres modelos teóricos explicativos del constructo experiencia óptima o flow. *Interdisciplinaria* 26 (1), 121-137.
- Mesurado, B. (2010). La experiencia de flow o experiencia óptima en el ámbito educativo. *Revista Latinoamericana de Psicología* 42 (2), 183-192.
- Míguez, M. (2005). El núcleo de una estrategia didáctica universitaria: motivación y comprensión. *Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa* [en línea]. Vol.1, No.3: 1-11. Disponible en: <http://revista.iered.org>.
- Moneta, G. B. (2004). The flow experience across cultures. *Journal of Happiness Studies*, 5(2), 115-121. doi: 10.1023/B:JOHS.0000035913.65762.b5.
- Moneta, G., & Csikszentmihalyi, M. (1996). The Effect of Perceived Challenges and Skills on the Quality of Subjective Experience. *Journal of Personality*, 64, 275-310.
- Moreno, C. (2014). Tesis de Maestría. Relación del estado de flow y las estrategias de enseñanzas significativas del docente. Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Moreno, J. A., Alonso, N., Martínez, C., y Cervelló, E. (2005). Motivación, disciplina, coeducación, y estado de flow en educación física: diferencias según la satisfacción, la práctica deportiva y la frecuencia de la práctica. *Cuadernos de Psicología del Deporte* 5 (1y 2), 231-243.

- Moreno, J., Conte, L., Borges, F., & González-Cutre, B. (2008). Necesidades Psicológicas básicas, Motivación Intrínseca y Propensión a la Experiencia Autotélica en el Ejercicio Físico. *Revista Mexicana de Psicología*, 25(2), 305-312.
- Nakamura, J. y Csikszentmihalyi, M. (2002). The Concept of Flow. En C. R. Snyder y S. S. López: *Handbook of Positive Psychology* (pp. 89-105). Oxford: Oxford University Press.
- Naranjo Pereira, M. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista Educación*, 153-170.
- Naranjo, M. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista Educación*, 33(2), 153-170.
- Pierón, M. (2002). Estilo de vida, práctica de actividades físicas y deportivas, calidad de vida.
- Pintrich P., Smith D., Garcia T., McKeachie W. (1991). A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). Michigan, EE.UU.: National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning.
- Pintrich, P. y De Groot, E. V. (1990). Motivated and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, vol. 82, n. 1, 33-40.
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*,

25, 54-67.

Soler, A., & Chiralde, R. (2010). Motivación y rendimiento docente en estudiantes bolivianos del Nuevo Programa de Formación de Médicos. *Educación Médica Superior*, 24(1), 42-51.

Valle, A.; Cabanach, R.; Rodríguez, S.; Núñez, C. y González-Pienda, J. A. (2006). Metas académicas, estrategias cognitivas y estrategias de autorregulación del estudio. *Psicothema* 18 Pág. 165-170.

Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. En M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 271-360). New York: Academic Press.

Vallerand, R. J. (2001). A hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise. En G. C. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 263-319). Champaign, IL: Human Kinetics.

Vázquez, C., Hervás, G. y HO, S. M. Y. (2006). "Intervenciones clínicas basadas en la psicología positiva: Fundamentos y aplicaciones". *Psicología Conductual*, 14, 401-432.

ANEXO

Escala del estado Flow

A continuación, tómate un momento para relajarte y tranquilamente, trata de:

- Recordar y concentrarte en la(s) mejor(es) experiencia(s) académica (s) que hayas tenido, no en cuanto a resultado necesariamente, sino a lo que hayas sentido como tu(s) mejor(es) actuación(es) académica (as).
- Ubicarte lo mejor que puedas en el lugar y hora del desarrollo de la actividad académica, en la que sucedió la experiencia. Recuerda y concéntrate en el mayor número de detalles que te sea posible. Trata de recrear lo mejor y más completa que puedas la situación en que tuviste tu mejor y más satisfactoria experiencia académica dentro y/o fuera del salón de clase (como por ejemplo realizar un proyecto, una exposición de clase, un trabajo de investigación o un examen).
- Ahora, por favor contesta las siguientes preguntas, tratando de imaginar que te encuentras nuevamente en esa situación.
- No hay respuestas correctas o incorrectas. Rodea con un circulo el número que más se aproxime a cómo describirías tu mejor experiencia.

	Totamente	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	No sé	De acuerdo	Muy de acuerdo	Totamente de acuerdo
1. Sabía que mi capacidad me permitiría hacer frente al desafío académico que se me planteaba.	1	2	3	4	5	6	7
2. Realice la actividad de forma correcta, sin tener que pensar mucho, casi de forma automática	1	2	3	4	5	6	7
3. Conocía claramente lo que quería hacer.	1	2	3	4	5	6	7
4. Sabía lo bien que estaba desarrollando mi actividad académica	1	2	3	4	5	6	7
5. Tenía toda mi atención puesta en lo que estaba haciendo.	1	2	3	4	5	6	7
6. Sentía un control total de lo que estaba haciendo.	1	2	3	4	5	6	7
7. No me importaba lo que los otros podían haber estado pensando de mí.	1	2	3	4	5	6	7
8. El tiempo parecía diferente a otras veces (ni lento, ni rápido).	1	2	3	4	5	6	7
9. Realmente me divertía lo que estaba haciendo.	1	2	3	4	5	6	7

10. Mi habilidad estaba al mismo nivel de lo que me exigía la situación.	1	2	3	4	5	6	7
11. Parecía que las cosas estaban sucediendo automáticamente.	1	2	3	4	5	6	7
12. Estaba seguro(a) de lo que quería hacer.	1	2	3	4	5	6	7
13. Sabía lo bien que lo estaba haciendo.	1	2	3	4	5	6	7
14. No me costaba mantener mi mente en lo que estaba haciendo.	1	2	3	4	5	6	7
15. Sentía que podía controlar lo que estaba haciendo.	1	2	3	4	5	6	7
16. Durante el desarrollo de la actividad no me preocupaba cómo lo estaba haciendo	1	2	3	4	5	6	7
17. El tiempo parecía transcurrir de manera diferente a lo normal.	1	2	3	4	5	6	7
18. Disfruté mucho con las sensaciones que experimenté y me gustaría volver a sentirlas.	1	2	3	4	5	6	7
19. Tenía la sensación de que era lo bastante bueno como para hacer frente a la actividad realizada.	1	2	3	4	5	6	7
20. Realice de una forma automática la actividad	1	2	3	4	5	6	7

21. Sabía lo que quería conseguir con el desarrollo de la actividad	1	2	3	4	5	6	7
22. Tenía buenos pensamientos acerca de lo bien que realizaba la actividad.	1	2	3	4	5	6	7
23. Estaba completamente concentrado.	1	2	3	4	5	6	7
24. Sentía que controlaba totalmente lo que estaba haciendo.	1	2	3	4	5	6	7
25. No estaba preocupado por la imagen que daba a los demás.	1	2	3	4	5	6	7
26. Sentía como si el tiempo se detuviera mientras realizaba la actividad	1	2	3	4	5	6	7
27. La experiencia me hizo sentir muy bien.	1	2	3	4	5	6	7
28. Las dificultades de la actividad y mis habilidades para superarlas, estaban a un mismo nivel.	1	2	3	4	5	6	7
29. Actué de manera espontánea y automática, sin tener que pensar en lo que involucraba la actividad	1	2	3	4	5	6	7
30. Mis objetivos estaban claramente definidos.	1	2	3	4	5	6	7
31. Estaba seguro de que en ese momento, lo estaba haciendo muy bien.	1	2	3	4	5	6	7
32. Estaba totalmente concentrado en lo que estaba haciendo.	1	2	3	4	5	6	7

33. Sentía un control total de mi persona y mis acciones.	1	2	3	4	5	6	7
34. No me preocupaba lo que otros pudieran estar pensando de mí.	1	2	3	4	5	6	7
35. A veces parecía que las cosas estaban sucediendo como en cámara lenta.	1	2	3	4	5	6	7
36. La experiencia me pareció muy valiosa y gratificante.	1	2	3	4	5	6	7